ALICIA ESCRIBANO y AMPARO MARTÍNEZ

INCLUSIÓN EDUCATIVA y PROFESORADO INCLUSIVO

Aprender juntos para aprender a vivir juntos



educación hoy estudios

narcea

Inclusión educativa y profesorado inclusivo

Inclusión educativa y profesorado inclusivo

Aprender juntos para aprender a vivir juntos

Alicia Escribano González
Amparo Martínez Cano

NARCEA, S. A. DE EDICIONES
MADRID

Índice

una guía para la formación y el cambio en los centros educativos. Plan estratégico para las escuelas inclusivas. Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula: una educación de calidad para todos.

8. BARRERAS AL APRENDIZAJE EXITOSO Y APOYOS EDUCATIVOS

El concepto de barreras al aprendizaje exitoso. Barreras físico-motrices y apoyos educativos. Barreras sensoriales y apoyos educativos. Barreras psíquicas y apoyos educativos. Barreras conductuales y apoyos educativos. Barreras de tipo sociocultural y apoyos educativos. Altas capacidades y apoyos educativos. Alumnos y alumnas vulnerables a los procesos de exclusión, fracaso escolar o marginación.

9. EL DISEÑO UNIVERSAL DE APRENDIZAJE

Principios del diseño universal de aprendizaje. El diseño universal de aprendizaje y la inclusión. Diseño de la enseñanza inclusiva en Educación Infantil. Diseño de la enseñanza inclusiva en Educación Primaria.

10. EL AULA DIVERSIFICADA, LA ENSEÑANZA MULTINIVEL Y EL DISEÑO DE PROGRAMACIÓN MÚLTIPLE

Significado del aula diversificada. La Enseñanza Multinivel. El Diseño de Programación Múltiple (DPM). Trabajo colaborativo y profesorado inclusivo. Aprendizaje sin límites, aprendizaje con éxito. Las TIC en la enseñanza inclusiva. Trabajo con los padres y las familias.

11. LOS PLANES EDUCATIVOS INDIVIDUALIZADOS (PEI)

Orientaciones para elaborar un PEI. PEI y área atención temprana. PEI y área psicomotriz. PEI y área del lenguaje oral. PEI y área de lecto-escritura. PEI y área de la lectura. PEI y área de matemáticas. PEI y área de adaptación social. Un PEI logrado: el caso de la inclusión educativa en Finlandia.

12. LA INVESTIGACIÓN ACTUAL EN INCLUSIÓN EDUCATIVA

La inclusión y sus efectos en los alumnos, los profesores y los padres. La investigación sobre enseñanza en aulas inclusivas. Atención a la diversidad cultural. Investigación sobre *la voz del alumno*. Competencias del profesorado para la inclusión educativa. Proyecto Europeo *Tuning. Learning, Teaching* y *Assessment* (TLA). Fases y diseño para la elaboración de un Proyecto de Educación Inclusiva.

ANEXO

Tres modelos de Planes Educativos Individualizados.
Tres ejemplos de *WebQuest* para la formación inicial de profesores inclusivos.

BIBLIOGRAFÍA

WEBGRAFÍA

NOTA DE LAS AUTORAS

Esta obra está dedicada a la memoria de Katarina Tomasevski (1953-2006). Tomasevski creía que: *"El derecho a la educación es la puerta de todos los derechos humanos"* ¡Si *la educación* pública, gratuita y de calidad *para todos* es posible, entonces es posible la inclusión educativa!

En su intervención en la UNESCO en París (2006), Katarina nos recordaba: "La calidad debería estar a la luz de cómo las sociedades definen la propuesta de la educación. Al menos hay dos objetivos principales que están en juego: el primero es asegurar el desarrollo cognitivo de los alumnos. El segundo subrayar el papel de la educación cuidando el crecimiento creativo y emocional de los alumnos, ayudándoles a adquirir valores y actitudes para la responsabilidad ciudadana. Finalmente, la calidad debe pasar la prueba de la equidad: un sistema educativo caracterizado por la discriminación de cualquier grupo nunca cumplirá su misión".

Educación para todos: El imperativo de la calidad
EFA Global Monitoring Report 2005

Introducción

PRESENTAMOS ESTA OBRA SOBRE la inclusión educativa en su vertiente teórica y práctica con el principal objetivo de que pueda ser una herramienta de trabajo y profundización para los profesores en ejercicio y para los estudiantes de profesorado de educación básica.

Este trabajo desarrolla dos ejes configuradores principales de la educación inclusiva. El primer eje es la *inclusión educativa propiamente dicha* que se apoya en el derecho a la educación que tienen todas las personas. Aquí, la inclusión educativa mira a la educación universal, para todos, desde la diversidad y la diferencia. La inclusión educativa, por tanto, es un desafío porque posibilita nuevos enfoques innovadores para la persona que se educa y le ayuda a desplegarse en todas sus potencialidades desde las fortalezas personales que ya posee. La inclusión educativa es un desafío porque transforma la realidad y previene contra la exclusión del “diferente”.

La inclusión educativa nos habla de equidad y justicia y se asienta en estos dos valores viendo a todos los niños aprender juntos para que también aprendan a vivir juntos.

El segundo eje es *la dinámica de los procesos de enseñanza y aprendizaje inclusivos en la formación del profesorado* que nos orienta hacia nuevas prácticas docentes adecuadas a la opción de la educación inclusiva. La formación del espíritu científico que hemos de lograr en la formación inicial y permanente del profesorado del Grado en Educación Infantil y Primaria, hace que nos preguntemos: ¿Qué tipo de investigador queremos potenciar? Un investigador de las ciencias sociales y de las ciencias de la educación cuya primera meta es reformar para mejorar la realidad; y sin duda, la inclusión educativa es uno de los casos más claros al respecto, donde la reforma debe pasar por encima de la teorización (Thomas y Loxley, 2007): reforma de las actitudes, reforma de la enseñanza y el aprendizaje, reforma psicopedagógica, reforma social, etc.

Los autores más representativos de la inclusión educativa coinciden en señalar la formación de profesores como una piedra angular en las escuelas inclusivas. Nada se hará si no contamos con un profesorado bien formado en la dinámica de inclusión educativa. Las experiencias en marcha acerca de la inclusión escolar tienen a los profesores como los mejores artífices de esta tarea apasionante y necesaria.

La teoría psicopedagógica sobre inclusión educativa sería entonces aquí un constructo

provisional que le suscitará al estudiante universitario en su formación inicial de maestro la necesidad de indagar lo concreto formándose en investigación científica a fin de conocer los problemas reales de la inclusión educativa y sus relaciones con una educación gratuita y de calidad para todos.

En este libro iremos desarrollando estos dos ejes importantes, unas veces mezclados, otras por separado, pero lo esencial será alcanzar una formación científica aceptable del profesorado acerca de la inclusión educativa. Se trata de situarnos ante el problema o los problemas que se generan en la práctica y en la teoría, a partir de la realidad, para saber afrontarlos desde una mirada inclusiva.

En cierto sentido ésta es la parte más difícil y más importante de este libro cuya meta integradora la podemos expresar como: *explicitar la inclusión educativa desde el conocimiento problemático, para realizar un proceso de aprendizaje basándonos en los problemas de inclusión educativa desde los enfoques previos psicopedagógicos que le sirven de base y generar, a continuación, el planteamiento investigador para identificar tales problemas desde la investigación científica mirando siempre a la formación educativa de profesores inclusivos.*

Esta será la visión constante a lo largo de estas páginas que, hemos de confesar, nos han hecho disfrutar, unas veces recordando nuestra docencia en esta materia y otras nos han dejado en suspense ante problemas inherentes a la inclusión educativa que están aún sin resolver. Unas veces hemos tenido forzosamente que reposar para ver más claramente, otras nos hemos encontrado con investigaciones sugerentes e innovadoras que indagan problemas de la inclusión educativa en múltiples aspectos; con todo ello, hemos recibido interesantes aportaciones teóricas y prácticas a los problemas planteados durante el proceso de la elaboración de esta obra que presentamos.

Este trabajo ha sido elaborado por dos autoras implicadas durante varios años en la inclusión educativa y en la formación de profesorado. Ellas llevan colaborando muchos años y sus trabajos se han plasmado en investigaciones publicadas de carácter didáctico y educativo de proyección internacional.

El libro presenta dos partes diferenciadas: fundamentación teórica de la inclusión educativa, y su praxis en el aula. Una y otra se complementan mutuamente porque no hay buena práctica sin una fundamentación teórica —siempre más extensa— ni una buena teoría sin la vertiente en la praxis —siempre tan necesaria—. El trabajo está dividido en trece capítulos que cubren de manera comprensiva los ejes principales antes descritos.

Los capítulos 1 al 12 de fundamentación teórica, han sido escritos por la Dra. Alicia Escribano González y el capítulo 13, de aplicación práctica, referido a los Planes Educativos Individualizados, ha sido escrito por la Dra. Amparo Martínez Cano. Se incluyen también aquí unos materiales denominados WebQuest[1], ejemplo del uso de las TIC con fines didácticos.

En lo que respecta a la estructuración y temática específica de los capítulos: los capítulos 1 y 2 analizan las precisiones terminológicas del concepto "inclusión" en relación con otros términos similares al uso y las diferentes acepciones de la expresión "inclusión educativa". El capítulo 3 estudia el origen y los planteamientos básicos de la inclusión educativa y sus diferencias con la "integración escolar". El capítulo 4 describe un conjunto de modelos teóricos para una conceptualización de la inclusión educativa.

Los capítulos 5, 6 y 7 analizan tres fundamentos relevantes que sustentan la inclusión educativa: el fundamento sociopolítico, el fundamento psicopedagógico y el fundamento organizativo-didáctico. El capítulo 8 identifica algunas barreras u obstáculos al aprendizaje en los medios escolares aportando diversos apoyos educativos que ayudan a orientar el trabajo de los profesores para que eliminen las barreras existentes.

Los capítulos 9, 10 y 11 estudian opciones didácticas innovadoras que aportan una renovación en las prácticas docentes como respuesta a la inclusión educativa: el Diseño Universal del Aprendizaje, el aula diversificada, la enseñanza multinivel y el diseño de programación múltiple y los Planes Educativos Individuales. El capítulo 12 presenta diversos programas de investigación actuales sobre la inclusión educativa.

Por último, el capítulo 13 contiene materiales prácticos para los profesores en ejercicio sobre los Planes Educativos Individualizados y algunas herramientas como las WebQuest para trabajar con los estudiantes de profesorado.

No obstante, este trabajo no es algo definitivo, tiene las limitaciones propias de un estudio exhaustivo. Las nuevas aportaciones de la investigación junto con la participación social cada vez más activa y eficaz, hará avanzar la educación hacia metas de mayor inclusividad. Pero hemos de decir que, en conjunto, una vez finalizado, puede responder a los perfiles indicados al principio de esta introducción, con mayor o menor tino, y sobre todo, puede suponer una propuesta teórico-práctica articulada y coherente para la formación de profesores inclusivos; aunque será el lector en última instancia quien así lo juzgue oportuno.

---

[1] Estas WebQuest, elaboradas por la Dra. Alicia Escribano González, fueron aplicadas con estudiantes de la Universidad de Castilla-La Mancha.

1

¿Qué entendemos por inclusión?

EL TÉRMINO INCLUSIÓN se define de múltiples formas no existiendo un significado concreto y único del mismo, el cual se utiliza en diferentes contextos y por diferentes personas para referirse a situaciones y fines diferentes. Hoy hablamos de inclusión laboral, educativa, social o de las personas. No obstante cabe hacer aquí algunas consideraciones recogidas de Parrilla (2002) coincidentes con Giné (2009) acerca del concepto:

- *La inclusión no es un nuevo enfoque*. Es más bien un reenfoque, una reorientación de una dirección ya emprendida, un corregir los errores atribuidos a la integración escolar. Hay autores que ya desde el principio han aludido a lo que hoy llamamos inclusión (Stainback y Stainback, 2005; Booth, 2000). A pesar de ello, su desarrollo ha contribuido a cambios importantes y transformaciones radicales respecto a las que se planteaban en la integración escolar propiamente dicha. La inclusión supone un enriquecimiento ideológico y conceptual en contraste con las reformas denominadas integradoras, más apoyadas en principios políticos y prácticos sin un firme fundamento o discusión conceptual.
- *La inclusión no se circunscribe sólo al ámbito de la educación*. Es más bien una idea transversal que está presente en los ámbitos de la vida social, familiar, laboral, etc. La inclusión supone una ampliación de la integración. El principio clásico de normalización remitía a esta idea de sociedad pero era más unidireccional que de cambio real para todos como sucede con la inclusión.
- *La inclusión subraya la igualdad por encima de la diferencia*. El punto de partida de la inclusión es la igualdad de oportunidades que se orienta a que todas las personas reciban una educación gratuita y de cali-• *La inclusión pretende alterar la Educación General.* Plantea abiertamente el proceso de inclusión como un proceso que afecta a una única comunidad en la que todos han de tener cabida para conformarla día a día con las diversas aportaciones de sus miembros. dad. Este enfoque se relaciona directamente con la igualdad de los sujetos ante los derechos humanos que son el fundamento y la piedra angular de todo el movimiento inclusivo.
- *La inclusión supone una nueva ética*, unos nuevos valores basados en la igualdad de oportunidades para todos.
- *La inclusión supone una riqueza cultural y educativa,* porque impulsa a la persona a alcanzar mejoras y perfeccionarse en sus adquisiciones y actitudes a partir de sus fortalezas positivas personales.

La inclusión alude, por tanto, a un proceso de participación igualitaria de todos los miembros de una sociedad en sus diferentes áreas: económica-legal-política-cultural-educativa, etc. Lo contrario de la inclusión social es la exclusión social. Si la exclusión significa desigualdad, pérdida de integración, etc., la inclusión se vincula con la cohesión, la integración y la justicia social. Entendemos por inclusión, de acuerdo con Gil (2009), un proceso que asegura el que todas las personas tengan las mismas oportunidades y los recursos necesarios para participar plenamente en la comunidad a la que pertenecen.

Según Climent (2009) la inclusión es un término polisémico que se ha de definir en relación a los siguientes apartados:

- Inclusión relativa a la discapacidad y a las necesidades educativa especiales.
- La inclusión como respuesta a los problemas de conducta.
- La inclusión como respuesta a los grupos con mayor riesgo de exclusión. – La inclusión como la promoción de una escuela común, no selectiva, para todos.
- La inclusión como derecho a la educación para todos.
- La inclusión como una filosofía para entender la educación y la sociedad.

En síntesis, la inclusión: “tiene que ver con todos los niños y jóvenes, se centra en la presencia, la participación (profesorado, alumnos y familias) y el éxito en términos de resultados valorados; implica combatir cualquier forma de exclusión, y se considera un proceso que nunca se da por acabado” (Climent, 2009: 19).

INTEGRACIÓN *VERSUS* INCLUSIÓN

Otro concepto relacionado con *inclusión* es el concepto de *integración.* La integración de personas con discapacidad apareció relacionada con el concepto de *normalización.* El principio de normalización se desarrolló principalmente en el mundo anglosajón, fue Wolfensberger en los EEUU su principal exponente. Este autor clásico escribió en los años setenta acerca de la normalización, haciendo este concepto referencia a la utilización de medios propios de la cultura de referencia para establecer comportamientos culturalmente normativos. No se trataba de un programa específico terapéutico sino más bien un enfoque sociocultural para favorecer a los sujetos que estaban siendo marginados en su contexto social para devolverles la dignidad que les correspondía por derecho.

Verdugo[1] (2003) afirma que los objetivos de la integración y su aplicación en la educación se refieren a:

- Dar oportunidades para aprender a todos los alumnos mediante la interacción mutua diaria.
- Preparar a los alumnos con discapacidades para la vida y el ámbito laboral en contextos sociales ordinarios.

– Promover el desarrollo académico y social de los alumnos con discapacidades.
– Trabajar en la comprensión y aprecio de las diferencias individuales.
– Promover la prestación de servicios para alumnos en riesgo y alumnos no discapacitados.
– Desarrollar habilidades propias de los educadores especiales en el contexto de la escuela y el currículum.

No obstante, "la integración educativa se ha basado más en prejuicios personales y presupuestos ideológicos que en resultados de estudios y de investigación. Esta falta de sustanciación científica posiblemente explica las dificultades que todavía tras cuatro décadas de experimentación se siguen encontrando, sin poder cerrar definitivamente el debate" (Verdugo, 2003:9).

En este sentido también señala Cardona (2008) que el concepto de *integración* es restrictivo porque el problema de fondo fue que la integración en la práctica daba por supuesta o aceptable la exclusión de un sector de personas de la vida normal y ordinaria.

El concepto de *inclusión,* sin embargo, va más allá del simple concepto de integración. La inclusión exige una nueva forma de pensar acerca de las diferencias y la diversidad como algo valioso en sí mismo que pide un tratamiento educativo y social adecuado.

Las tablas 1.1 y 1.2 presentan una comparación del enfoque tradicional (incluida la integración) con el enfoque inclusivo e ilustra las diferencias conceptuales y aplicativas de los mismos.

ENFOQUE TRADICIONAL (INTEGRACIÓN)	ENFOQUE INCLUSIVO
Se centra en el alumno	Se centra en el aula
Evaluación del alumno a cargo del especialista	Se examinan los factores de enseñanza-aprendizaje
Diagnóstico y efectos prescriptivos	Resolución de problemas en colaboración
Programa para el alumno	Estrategias para los docentes
Asignación del programa adecuado	Entorno de clase que favorece la adaptación y brinda apoyo con regularidad

Fuente: Thomas y Loxley, 2007:184.

Tabla 1.1. *Enfoque tradicional-integración y enfoque inclusivo*

INTEGRACIÓN	INCLUSIÓN
Rol pasivo	Rol activo
El grupo se adapta al alumnado con DM*	El alumnado con DM forma parte de la diversidad
Tareas para alumnos con y sin DM	La misma tarea para todos
Entorno de aprendizaje único al que se adapta DM	Se modifican si son precisos los entornos de aprendizaje
No se suele contemplar en el diseño inicial	Las adaptaciones, si las hubiese, suelen planificarse

Poca relación interpersonal	Aprendizaje por interacción
¿Aprendizaje?	Aprendizaje significativo
No se suele tener en cuenta las potencialidades del alumnado	Los descriptores de competencia personal como base de la participación y el aprendizaje
Paradigma del déficit	Paradigma competencial basado en el desarrollo de capacidades

* DM = Discapacidad Motriz.
Fuente: Fernández Cabrera y Otros, 2009:45.

Tabla1.2. *Diferencias entre integración/inclusión*

OTROS CONCEPTOS RELACIONADOS: CALIDAD DE VIDA, PARTICIPACIÓN, DIVERSIDAD

Un concepto relacionado con *inclusión* es el concepto de *calidad.* Este enfoque ha sido investigado en los últimos años en relación a la *calidad de vida.* Este concepto hace referencia a las personas y no al proceso en general, facilitando el poder medir con precisión los avances significativos que ayudan para su mejora. Más conceptos relacionados con la calidad de vida son la *autodeterminación* y la *planificación centrada en la persona* (Schalock y Verdugo, 2003).

Otro concepto relacionado con inclusión es *participación.* La inclusión no puede aplicarse sin participación de todas las personas como ciudadanos comprometidos que forman parte de una comunidad cultural, social, política, educativa, etc. Una participación activa y real transformadora de la realidad en contraste con una recepción social pasiva y acomodaticia. Son interesantes los estudios actuales de Arnáiz (2003), Aguerrondo (2008) y Climent (2009) en esta línea.

Por último, tenemos el concepto de *diversidad.* Que las personas son diversas en sus características personales, culturales, sociales, de género, étnicas y raciales, lingüísticas, etc., es algo de sentido común. La cuestión está en las implicaciones que esta diversidad tiene para la sociedad y educación. La inclusión es una respuesta valiosa y valiente a la diversidad humana como algo enriquecedor y positivo, desde el marco de los derechos de las personas según el principio de la igualdad de oportunidades.

Algunos conceptos secundarios también relacionados con la inclusión son la *equidad*, el *pluralismo* y la *tolerancia.*

DISCAPACIDAD Y ACCESIBILIDAD

Hay dos términos que son necesarios describir previamente por su enorme repercusión en los medios científicos: *discapacidad* y *accesibilidad;* estos han adquirido diferentes significados a lo largo de los últimos años.

Según Mareño, Masuero y Beltramone (2007) se concibe el fenómeno de la

discapacidad desde un enfoque sociopolítico según el modelo social de la discapacidad[2]. Este modelo es una reacción a los modelos biológico y sanitario de interpretación de la discapacidad, los cuales la definen como una mono-causalidad biológica concibiéndola como consecuencia de una enfermedad. En este sentido la discapacidad es reconceptualizada a partir de su diferenciación del concepto de *deficiencia*, que significa una condición biológica caracterizada por una carencia parcial o total de la estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica.

Mientras, el término de *discapacidad* alude a limitaciones en la actividad y las restricciones en la participación generadas por contextos sociales que responden más a parámetros convencionales y estereotipos de "normalidad" que no admiten la diversidad humana. La discapacidad desde este enfoque es una situación construida socialmente; desde aquí aparece, por lo tanto, como una cuestión relacional relativa al contexto ambiental.

El término de *accesibilidad* ha sido relacionado con el ambiente físico (modificaciones urbanas, modificaciones en los inmuebles y edificios). Para Mareño, Masuero y Beltramone (2007) se entiende como una condición, una cualidad, un requisito básico que debieran cumplir los espacios, ámbitos, servicios, bienes, etc., para poder utilizarse por todas las personas de manera:

- *Autónoma:* de forma independiente, no subordinada al auxilio de otra.
- *Segura:* libre de riesgos.
- *Confortable:* de manera cómoda, sin restricciones ni obstáculos.
- *Equitativa:* con equidad, es decir, atribuir a cada persona aquello que le corresponde por derecho.

Desde esta perspectiva, el término de *discapacidad*[3] se manifiesta como una cuestión de derechos humanos: derecho a una vivienda digna, derecho a la educación, derecho de comunicación, etc. El término exclusión, por contra, aparece como un proceso de segregación social (Parrilla y Supinos, 2004).

PARADIGMA DEL DÉFICIT *VERSUS* PARADIGMA DEL CONOCIMIENTO

Recogemos en la tabla 1.3 el análisis comparativo que realiza Armstrong (2006) sobre el paradigma del *déficit* y el paradigma del *conocimiento* a fin de comprender los mecanismos de uno y otro, y su aplicación en el proceso de aprendizaje inclusivo. El paradigma del *déficit* está más centrado en las carencias del sujeto, en sus debilidades[4]; mientras que el paradigma del *conocimiento*, más actual, más centrado en el sujeto y sus necesidades, abre y posibilita a la persona a desplegar todas sus potencialidades en el medio social donde vive en participación con los demás.

Este paradigma del conocimiento, así entendido, es más característico de la inclusión educativa.

PARADIGMA DEL DÉFICIT	PARADIGMA DEL CONOCIMIENTO
– Etiqueta a los sujetos en términos de daños específicos – Diagnostica los daños específicos mediante una batería de tests estandarizados – Soluciona el daño utilizando estrategias de tratamiento especializado alejados del contexto real – Separa al sujeto del grupo para su tratamiento especializado en una clase, grupo o un programa separado – Usa una colección de términos, test, programas, equipos, materiales y manuales distintos a los que se encuentran en una clase ordinaria – Segmenta la vida del individuo en objetivos conductuales-educativos específicos que se miden y se modifican de forma regular – Crea programas de integración educativa en paralelo con la escuela ordinaria. Los profesores de las dos vías apenas se reúnen	– Evita las etiquetas y considera al individuo como una persona intacta con una necesidad específica – Evalúa las necesidades del sujeto con enfoques auténticos dentro de un contexto naturalista: se centra en las fortalezas del sujeto – Ayuda a las persona a aprender y crecer a través de un conjunto rico y variado de interacciones con actividades de la vida real – Mantiene las relaciones del sujeto con sus compañeros en un entorno que intenta ser lo más normal posible – Usa materiales, estrategias y actividades positivas para todos los niños – Mantiene la integridad del sujeto como un ser humano completo cuando evalúa su progreso hacia los objetivos – Establece modelos cooperativos que permiten el trabajo mano a mano de especialistas y docentes en general

Fuente: Armstrong (2006:189).

Tabla 1.3. *Paradigma del déficit* versus *paradigma del conocimiento*

CUATRO ELEMENTOS TRANSFORMADORES PARA UNA COMPRENSIÓN DEL CONCEPTO

Ainscow y Miles (2009) recogen cuatro elementos o principios que se han fortalecido en los últimos años y recomiendan tenerlos en cuenta a la hora de definir la inclusión. Los cuatro elementos son:

1. *La inclusión es un proceso*. Es una búsqueda constante para responder más y mejor a la diversidad en términos dinámicos, propios de un camino tortuoso y nada fácil.
2. *La inclusión identifica y elimina barreras*. Señala la dificultad y los obstáculos con los que se encuentran los sujetos en el proceso de aprendizaje. El identificar las barreras es la primera medida para iniciar un mecanismo de eliminación progresiva.
3. *La inclusión busca la presencia, la participación y el éxito de todos los alumnos*. El término "presencia" quiere significar el lugar donde los niños son educados y con qué nivel de fiabilidad y de puntualidad asisten a las aulas; el término "participación" se refiere a la calidad de sus experiencias dentro del colegio, incorpora la voz del alumno, sus opiniones y puntos de vista. Finalmente el "éxito" se refiere a los resultados del aprendizaje, más amplio que las notas o las evaluaciones sumativas.
4. *La inclusión vela por los grupos de riesgo*. Se incluyen los sujetos provenientes de la marginación social, exclusión o bajo rendimiento, etc. La inclusión les cuida especialmente y vigila que ellos sean los preferidos de la acción educativa inclusiva; esto exige una supervisión continua de los grupos con mayor riesgo para adoptar medidas que aseguren su presencia, participación y éxito dentro del sistema educativo.

- Declaración Universal de los Derechos Humanos, ONU, 1948, artº 26.
- Pacto Internacional de derechos Económicos, Sociales y Culturales, ONU, 1966).
- Declaración de los Derechos de los impedidos ONU, 1975.
- Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad, ONU, 1982.
- Normas Uniformes sobre igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad, ONU, 1993.
- Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales, 1994.
- Declaración Mundial sobre la Enseñanza Superior en el siglo XXI, UNESCO, 1998.
- Convención Interamericana para la eliminación de todas formas de discriminación contra las personas con discapacidad, OEA, Organización estados Americanos, 1999.
- Educación para todos en América, UNESCO, 2000.
- Marco de Acción de Dakar. Educación para todos, UNESCO, 2000.

---

[1] Es interesante otro estudio de Verdugo y Parrilla acerca de la conceptualización del término “inclusión”. Ver en: Verdugo, M.A. y Parrilla, A. (2009). Aportaciones actuales a la inclusión educativa. *Revista de Educación*, 349, 15-22.

[2] Ver el trabajo, en la misma línea, de Mareño, M. y Katz (2011).

[3] En la lista siguiente incluimos las principales Declaraciones Internacionales sobre el concepto de discapacidad y cómo ha ido evolucionando hacia una inclusión efectiva:

[4] Este paradigma tuvo su lugar preponderante hace años en las políticas educativas sobre la Educación Especial y los analistas han coincidido en afirmar que no conduce a la *inclusión educativa* (Ainscow, 2008, 2010), sino más bien es característico de la denominada *integración escolar* dentro del complejo entramado de la Educación Especial.

2

Concepto y significado de la inclusión educativa

EL CONCEPTO DE INCLUSIÓN EDUCATIVA para Parrilla (2002:9), significa "participar en la comunidad de todos, en términos que garanticen y respeten el derecho, no solo a estar o permanecer, sino a participar de forma activa política y civilmente en la sociedad, en el aprendizaje, en la escuela, etc.".

Según Verdugo (2003:9) "tras el arduo debate entre integración e inclusión educativa que se dio en los años 70 y 80, apareció el concepto de inclusión educativa, laboral y social. El énfasis se desplazó desde el individuo al que se consideraba que había que integrar y entrenar específicamente, hacia las modificaciones ambientales necesarias para que el ambiente en el que el individuo se integra pueda aceptar como un igual a la persona con discapacidad".

EL CONCEPTO DE INCLUSIÓN EDUCATIVA

La inclusión educativa es una dimensión general que atañe a todos y que significa la creación de un espacio de convergencia de múltiples iniciativas y disciplinas: Inclusión Educativa, Sociología de la Educación, Antropología Cultural, Psicología Social, Psicología del Aprendizaje, Didáctica General y Didácticas Especiales, etc.

Otro aspecto esencial de la inclusión educativa es el que se refiere al derecho de todos los niños, de todas las personas, no solo de aquellos sujetos con necesidades educativas especiales, de manera que una acción docente vincula la inclusión educativa a todos los sujetos que de un modo u otro no se benefician de la educación, es decir de aquellos que están excluidos de la misma por sus características personales, culturales o sociales (Echeita y Sandoval, 2002).

La inclusión también significa participación, por ello la educación inclusiva, según

Barton (2004) no es simplemente incorporar sin más a los alumnos con discapacidades en el aula con sus compañeros no discapacitados, tampoco es mantenerles en un sistema que permanece rígido, con profesores especialistas que den respuestas a las necesidades de los alumnos en la escuela ordinaria: la educación inclusiva tiene que ver con *cómo, dónde, por qué* y *con qué* consecuencias educamos a todos los alumnos. La educación inclusiva ha de formar parte de una política escolar de igualdad de oportunidades para todos.

Entre los factores que mantienen la inclusión cabría destacar los siguientes: educar a los alumnos en la participación de todos, alcanzar un compromiso real para erradicar la exclusión, abrir la escuela a nuevas voces (las familias y los niños, y otros), se trata, en definitiva, de aprender con la diferencia (Fonseca, 2002). Para Thomas y Loxley (2007) la inclusión educativa debe más a la teoría política que a la psicología o la sociología. La inclusión viene a ser una extensión del ideal global de la educación. Vista como tal se centra más en los derechos de los niños que en sus necesidades.

La UNESCO (2007) define la inclusión educativa como un proceso de responder a la diversidad de necesidades de todos los alumnos a través de prácticas en las escuelas, las culturas y las comunidades reduciendo así la exclusión dentro de la educación. Implica también cambios y modificaciones en el contenido, los enfoques, las estructuras y las estrategias de la enseñanza, con una visión común que alcance a todos los niños de la misma edad y con la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo ordinario educar a todos los niños, dándoles las mismas oportunidades de calidad y gratuidad.

La histórica Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) se centró en la inclusión educativa como una estrategia que incluía a los niños con necesidades educativas especiales en la educación ordinaria, respondiendo a las necesidades de cada alumno.

Según el análisis comparativo conceptual de Cardona (2008) las definiciones de inclusión educativa han sido múltiples y variadas. Analizando las aportaciones de varios autores publicados en los años noventa, la mayor parte incluyen explicaciones referidas a la comprensión como una extensión del área, alcance y responsabilidad de los centros ordinarios para dar una mayor cabida a la diversidad. Otras se refieren a un conjunto de principios para garantizar los derechos de los alumnos con necesidades educativas especiales. Otras definiciones ponen el énfasis en la interacción humana: la inclusión educativa sería como una forma de tratar con la diferencia, desde aquí todos los alumnos son valiosos como miembros de la comunidad escolar. Otros adoptan una perspectiva institucional y subrayan los cambios organizativos y las mejoras en la escuela para cumplir este objetivo (estas posturas están recogidas en la tabla 2.1).

Una explicación más reciente propone entender la inclusión como “el proceso por el que se aumenta la participación y se reduce la exclusión de los ambientes sociales comunes” (Booth y col., citado por Cardona, 2008:120).

INCLUSIÓN EDUCATIVA
✓ P Conjunto de prácticas no discriminatorias ni excluyentes basadas en las características individuales y de grupo (Meyer, Harry y Sapon-Shevin, 1997)
✓ P Forma de tratar la diferencia y la diversidad (Forest y Perapoint, 1992)
✓ P Las escuelas inclusivas son organizaciones para la resolución de problemas sobre la diversidad que ponen el énfasis en el aprendizaje de todos los estudiantes (Rouse y Florian, 1996)
✓ P Conjunto de principios que garantizan que el estudiante, independientemente de sus características, sea visto como una persona valiosa y necesitada en la comunidad escolar (Uditsky, 1993)
✓ P Paso adelante hacia la ampliación de la responsabilidad de los centros ordinarios, dando cabida a una mayor diversidad (Clark y col. 1995)
✓ P La escuelas inclusivas imparten un currículo mediante ajustes organizativos que son diferentes de aquellos empleados por las escuelas que excluyen a los que no aprenden como la mayoría (Ballard, 1995)
✓ P Aumento de la participación y disminución de la exclusión de los contextos sociales comunes (Potts, 1997)
✓ P Proceso por el que una escuela intenta responder a todos los alumnos como individualidades reconsiderando la organización de su currículm y su impartición (Sebba, 1996)
✓ P Una escuela inclusiva es aquella que acepta a todos los alumnos (Thomas, 1997)

Fuente: Cardona, 2008:120.

Tabla 2.1. *Definiciones de inclusión educativa*

Esta expresión está más relacionada con la definición de la asociación internacional *Inclusion Internacional* (2009) que en su último informe mundial señala que la inclusión está referida a las oportunidades que se ofrece a las personas diferentes para que participen plenamente desde la cotidianidad en todas las actividades educativas, laborales, de consumo, de ocio, comunitarias, domesticas, etc., que caracterizan a la sociedad a la que pertenecen. Para Cardona (2008:120) esta definición es la única que trasciende el concepto de normalización porque emplea un lenguaje que subraya la participación sobre la normalidad. “La oportunidad de participar es diferente de la oportunidad de hacer posible una vida según los modos y condiciones de la vida ordinaria. La oportunidad de participar implica participación activa y elección como opuesto a la recepción pasiva de un modo o condición de vida que ha sido impuesto”.

Thomas y Loxley recuerdan que la inclusión abarca más que las necesidades especiales que se derivan éstas, de las dificultades de aprendizaje o de la discapacidad. La sustitución de la integración por la inclusión es más que el uso de unos términos u otros. “La inclusión se refiere a una educación global, a la igualdad y a un dominio colectivo” (Thomas y Loxley, 2007:182). Una sociedad verdaderamente civilizada trata de reducir las desigualdades que se derivan de factores diversos y de su propia organización. La escuela debe dejar su obsesión por las dificultades de aprendizaje de los sujetos y construir un plan efectivo de derechos educativos (con sus obligaciones,

naturalmente) para todos los niños.

Ainscow (2008a:293) reflexiona sobre la inclusión educativa y aporta, desde su enfoque actual, la comprensión de este concepto como "un proceso de incremento de la participación de los alumnos en las culturas, currículos y comunidades de sus escuelas locales y de reducción de su exclusión de los mismos, sin olvidar, por supuesto, que la educación abarca muchos procesos que se desarrollan fuera de las escuelas".

CONFUSIÓN TERMINOLÓGICA E INCERTIDUMBRES

Según Ainscow (2008) la confusión terminológica en el plano internacional procede del hecho de que el concepto de educación inclusiva se puede definir de diversas maneras. También recuerda que no hay una única perspectiva de la inclusión en un solo país, como tampoco en una escuela. Ante este panorama de incertidumbres y contradicciones es importante que reconozcamos esta situación para poder avanzar en la inclusión educativa. La tendencia general, señala este autor, es llevar la inclusión educativa a la educación general desde el espíritu de la Declaración de Salamanca[1], casi todos los países intentan dar respuestas educativas más eficaces para todos los niños, sean cuales sean sus características. Esto a su vez generará una esperanza para revisar los objetivos y las futuras acciones en todo el sistema educativo. Los avances en inclusión educativa requerirán de una mayor definición de lo que significa ser más inclusivo.

Esta reconceptualización tendrá que incluir cuatro características esenciales que forman parte de la inclusión educativa:

a) La inclusión se refiere a todos los niños y jóvenes de las escuelas.

b) La inclusión educativa se concentra en la presencia, participación y aprendizaje exitoso u óptimo.

c) La inclusión y la exclusión están relacionadas, de tal manera que la inclusión supone luchar activamente contra la exclusión.

d) La inclusión educativa es un proceso, un movimiento que no tiene fin.

No obstante, en el análisis de la conceptualización de la inclusión educativa, Ainscow presenta cinco grandes perspectivas de significado actuales que expondremos en el apartado siguiente.

TIPOLOGÍA DE LAS CINCO CONCEPCIONES DE INCLUSIÓN

Ainscow y Miles (2008) realizan una contribución importante en su última revisión acerca del significado de la inclusión educativa. Estos autores encuentran diversas maneras de concebirla, conceptualizando cinco perspectivas de significado:

a) La inclusión referida a la discapacidad y a las necesidades educativas especiales.

b) La inclusión entendida como respuesta a las exclusiones disciplinarias.

c) La inclusión orientada a todos los grupos vulnerables a la exclusión.

d) La inclusión como promoción de una escuela para todos.

e) La inclusión como Educación Para Todos (EPT).

Estas perspectivas no son excluyentes entre si, pero estos autores sostienen que con el fin de hacer mayores progresos es necesario establecer una visión y una estrategia del desarrollo inclusivo que incluya la perspectiva más completa de la Educación Para Todos. Es, pues, necesario un nuevo pensamiento que no sería posible sin el esfuerzo colectivo de todos los sujetos implicados, es decir, con la colaboración *dentro* y *entre* las escuelas, unos vínculos más estrechos entre las escuelas y las comunidades, unas redes más amplias transversales entre los diferentes contextos junto con la recolección y utilización de los datos contextuales pertinentes.

Para Ainscow y Miles (2008) la inclusión es un proceso continuo que se beneficia de la reflexión y el debate constantes sobre el análisis conceptual de la noción en sí misma considerada y sobre la manera de mejorar en la praxis real de nuestras escuelas. La inclusión no es una quimera, es posible construir este desafío y tampoco estamos solos, nos unimos a muchos esfuerzos que están haciendo posible que la educación sea un derecho verdadero para todos los niños y niñas del mundo.

LA TEORÍA DE LA COMPLEJIDAD PARA UNA COMPRENSIÓN DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

Para una mejor comprensión de la inclusión educativa proponemos aquí la denominada teoría de la complejidad. Esta teoría se basa en los trabajos del filósofo francés Edgar Morín (2001). El *pensamiento complejo* de Morín se fundamenta en tres teorías simultáneas: la cibernética, la teoría de sistemas y la teoría de la información. Morín defiende que todavía estamos en un nivel prehistórico con respecto al espíritu humano y solo la *complejidad* puede civilizar el conocimiento. Desde esta teoría podemos adentrarnos en el desarrollo de la naturaleza humana multidimensional, la lógica generativa, dialéctica y arborescente.

La teoría del pensamiento complejo de Morín conduce a un tipo de construcción que concibe el conocimiento como un proceso biológico, cerebral, espiritual, lógico, lingüístico, cultural, social e histórico mientras que la epistemología convencional concibe el conocimiento solo desde el punto de vista cognitivo.

Para este filósofo el problema del conocimiento es fundamentalmente un problema de organización. El conocimiento se podría visualizar como una extensa red. *Complejidad* es un intento de trascender el reduccionismo (solo ve las partes) y el holismo (solo ve la totalidad). Es una idea de una persona y una sociedad multidimensional. El método subyacente sería una estrategia para comprender la complejidad. El método es un camino, una estrategia para el aprendizaje, el método es lo que nos ayuda a des-aprender

y enfocar los saberes de otra manera. El método consiste en el aprendizaje del método relacional. Es una actitud general ante el mundo, la naturaleza, la vida, hacia el propio conocimiento, hacia el tipo de relaciones políticas que establecemos.

La realidad desde este enfoque se comprende y se explica desde todas las perspectivas posibles, es lo que Morín llama: *entendimiento multidisciplinario*.

La realidad se debe estudiar de forma compleja y la complejidad debe ser nuestra principal herramienta de trabajo. En esta línea, dice Ainscow (2008) que la conceptualización de la inclusión educativa está más bien en un dinamismo de desconstrucción-construcción, tal y como describen Thomas y Loxley (2007): "des-construyendo la exclusión y construyendo la inclusión". Posiblemente esta teoría epistemológica de la complejidad pueda ser útil para el estudio de la inclusión educativa tal y como hemos visto. Todavía hará falta una fundamentación en este sentido para sentar las bases filosóficas del entramado inclusivo.

NECESIDAD DE REVISIÓN DE UN NUEVO MODELO CONCEPTUAL DE INCLUSIÓN EDUCATIVA

Varios modelos emergentes como la globalización y las tecnologías de la información están generando nuevas formas de exclusión que alteran el significado de educación.

Aguerrondo (2008) desde América latina propone una revisión del modelo que por su interés recogemos en nuestro estudio. Según esta autora los intentos por lograr la inclusión han sido más fragmentarios que totales, terminando en lo que nadie deseaba: reproducir la desigualdad social. Es necesario, por tanto, realizar un análisis más realista que nos conduzca a una nueva visión (en esto coincide con Ainscow y Miles, 2008) ante la constatación de que el hecho de participar en el sistema educativo reglado no garantiza necesariamente la adquisición de las competencias y conocimientos necesarios para aprender con éxito en una sociedad compleja.

En esta nueva revisión, la inclusión sería el *principio rector* en la construcción de una sociedad más justa e igualitaria. En este sentido, la inclusión tendría varias dimensiones que serían como ángulos de la misma realidad de la inclusión educativa: la política, la epistemología, la pedagogía y las instituciones.

Refiriéndose al término inclusión, Aguerrondo (2008:61) expone que la idea de incluir debería ser una idea eje que cimiente la necesidad de una sociedad más justa y más democrática: "esto implica desarrollar diversos puntos de vista o dimensiones esenciales para hablar de la educación inclusiva tales como el político-ideológico —desarrollar el ideal de justicia y democracia en el marco de la educación como un derecho—; el epistemológico —apoyar la nueva propuesta educativa en los novísimos desarrollos de la teoría de la complejidad—; el pedagógico —adoptar los avances de las nuevas ciencias del aprendizaje para desarrollar una tecnología de producción de educación (didáctica) que garantice la capacidad de pensar de todos— y, por último, el institucional —revisar la

idea del sistema escolar y abarcar otros espacios institucionales entendiendo el conjunto de la sociedad como posibles entornos de aprendizaje.

LA ESTRUCTURA INCLUSIVA DE LA PERSONA: LIBERTAD, DESPERTAR Y APERTURA

La inclusión educativa siempre se refiere a la persona. Todos los esfuerzos inclusivos están orientados a situar en el centro a la persona como principal protagonista. Desde el conocimiento problemático sobre la inclusión educativa se alza la persona en su triple estructura de: libertad, despertar y apertura. En este apartado seguiremos los estudios de la filósofa fenomenóloga Edith Stein (1998). Sus observaciones de la vida cotidiana y los fenómenos asociados a la misma junto con una base filosófica católica hacen que sus reflexiones iluminen el fundamento estructural de la persona humana; sus consideraciones iluminan la referencia constante de la inclusión educativa a la persona del niño, porque su persona es lo más importante para la educación. A continuación presentamos algunos extractos de su obra siguiendo el hilo de su pensamiento al respecto.

"Cuando vemos un animal o una planta que están atrofiados, es decir, que no se han desarrollado sus capacidades específicas, hacemos responsables de ello a las condiciones vitales desfavorables o quizá a la persona que los ha puesto en condiciones inadecuadas. En el caso de una persona también tenemos en cuenta factores del tipo mencionado, pero además hacemos responsable a la persona misma de lo que ella ha llegado a ser o de lo que no ha llegado a ser" (Stein, 1998:141).

"¿Qué quiere decir que la persona es responsable de sí misma? Quiere decir que de ella depende lo que ella es y que se le exige hacer de sí misma algo concreto: *puede y debe formarse a sí misma.* ¿Qué quieren decir ese "ella" y ese "sí misma", ese "puede" y ese "debe" y ese "formarse"? Ella es alguien que dice de sí misma "yo". Eso no lo puede hacer un animal. Cuando miro a un animal a los ojos, hay en ellos algo que me mira a mí. Miro dentro de su interior, dentro de un alma que nota mi mirada y mi presencia. Pero se trata de un alma muda y prisionera: prisionera en sí misma, incapaz de ir detrás de sí y de captarse a sí misma, incapaz de salir de sí y acercarse a mí" (Stein, 1998:142).

"Cuando miro a una persona a los ojos, su mirada me responde. Me deja penetrar en su interior o bien me rechaza. Sólo una persona es señora de su interior y puede abrir o cerrar su conciencia. Puede entrar en sí misma y entrar en las cosas. Cuando dos personas se miran están frente a frente, un yo y otro yo. Puede tratarse de un encuentro a la puerta o de un encuentro en el interior. Si se trata de un encuentro en el interior el otro es un tú. La mirada de la persona habla. Un yo *dueño de sí mismo y despierto* me mira desde esos ojos. Solemos decir también una *persona libre y espiritual"* (Stein, 1998:141).

"Ser persona inclusiva quiere decir ser *libre* y *espiritual*. Que la mujer y el hombre

son personas libres: esto es lo que los distingue de todos los seres de la naturaleza. ¿Qué quiere decir la libertad? Quiere decir: *yo puedo.* En mi calidad de yo despierto y espiritual, mi mirada se adentra en un mundo de cosas, pero este mundo no se me impone: las cosas me invitan a ir en pos de ellas, a contemplarlas desde diversos puntos de vista, a penetrar en ellas. Cuando sigo esta invitación se me van abriendo más y más. Si no la sigo —y puedo efectivamente negarme a ello— mi imagen del mundo permanece pobre y fragmentaria. Hay algo en las cosas que me atrae y me incita, que despierta en mí el deseo de apoderarme de ellas. El animal da seguimiento a esas atracciones siempre que no le retenga un instinto más fuerte. Pero la persona no está entregada inerme al juego de los estímulos y las respuestas, sino que puede hacerles frente, puede poner un veto a lo que sube dentro de ella" (Stein, 1998: 142-3).

"Cuando decimos *espiritual* ¿qué queremos decir? Espiritualidad personal quiere decir *despertar* y *apertura:* "No solo soy y no solo vivo sino que sé de mi ser y de mi vida. Y todo esto es una y la misma cosa. La forma originaria del saber que pertenece al ser y a la vida espiritual no es un saber a posteriori, reflexivo, en el que la vida se convierte en objeto del saber, sino que es como una luz por la que está atravesada la vida espiritual como tal. La vida espiritual es igualmente saber originario acerca de las cosas distintas de sí misma. Quiere decir estar cabe otras cosas, mirar en un mundo situado frente a la persona. El saber de sí mismo es apertura hacia dentro, el saber de otras cosas es apertura hacia fuera" (Stein, 1998:142).

"En el alma animal reside el centro de todo ser vivo. En ella impacta cuanto le llega de fuera y de ella parten todas las reacciones instintivas del animal. En el caso de la persona esto mismo no es una mera casualidad. En la persona no solo tiene lugar una transformación de la impresión en expresión o en acción, sino que ella misma está como persona libre en el centro y tiene en sus manos los mecanismos del cambio, o, más exactamente, puede tenerlos en sus manos. Depende de su libertad incluso que quiera o no hacer uso de ella. Partíamos de que la persona puede y debe formarse a sí misma. Del poder se deriva la posibilidad del deber. El yo libre que puede decidir hacer esto o hacer aquello o no hacer nada. Puesto que puede percibir exigencias y darles consentimiento, está en condiciones de ponerse *fines* y hacerlos realidad con sus actos. Querer es poder, por lo que tenemos que *poder* y *deber, querer* y *actuar* están muy íntimamente relacionados entre sí" (Stein, 1998:143).

"¿Qué quiere decir que yo debo formarme a mí misma? ¿Son idénticos el yo y el sí misma? Sí y no. En el sí misma está presente la retrorreferencia, pero lo que forma y lo que es formado no se solapan por completo. Parece lógico volver a hablar aquí de forma y materia, aunque todavía no podemos decir si es realmente lícito hacerlo. Ya sabemos que, en los niveles superiores del ser, *materia* siempre significa una materia ya formalizada. Lo que la persona tendría que formalizar sería toda su naturaleza animal. Y el resultado de esa formalización sería la persona totalmente desarrollada, plenamente formalizada como persona" (Stein, 1998: 144).

DINAMISMOS ESENCIALES DE LA PERSONA INCLUSIVA

Señalamos tres dinamismos esenciales de la persona inclusiva: la *confianza básica*[2], la *actitud expectante* y la *actitud amorosa*; dinamismos que están en la base de la persona según varios autores de la corriente humanista (Frankl, 1999, 2002; Laín Entralgo, 1990, 2001; Mounier, 1998; Maritain, 2002; Unamuno, 2000). Estas tres actitudes constituyen la triforme estructura humana que soportan y articulan el comportamiento de la persona consigo misma y con los demás.

Esta triple estructura antropológica, según Gayol (2005) constituye y define al ser humano como tal. Es un ser *fiducial,* puesto que precisa confiar y confiarse, apoyar su existencia en alguien que pueda dar crédito y sentirse él mismo capaz de dar apoyo a otros. Es un ser *expectante* en tanto que se proyecta al futuro y es capaz de proyectar, de esperar de la realidad y de los otros y es un ser *amoroso* ya que es un ser en relación y la capacidad relacional que le define es el amor.

Esta estructura dará como consecuencia en el desarrollo humano posterior las características definitorias de la personalidad inclusiva: una persona confiada, una persona esperanzada y una persona amorosa.

Laín Entralgo (1990:171) señala que la capacidad amorosa de una persona se expresa en la donación de reciprocidad y la comunicación: yo puedo dar al otro *lo que hago, lo que tengo* y *lo que soy.* "En la donación de una parte de la propia intimidad, en el ejercicio de la confidencia, la amistad queda psicobiológicamente constituida por la sucesión de los actos de benevolencia, beneficencia y confidencia que dan su materia propia a la comunicación con la persona de aquel a quien uno llama amigo".

¿Acaso no es deseable que el grupo de todos los alumnos receptores de la inclusión educativa generen entre sí esta capacidad amistosa que señala Laín Entralgo? Posiblemente esta realidad está relacionada con el logro de la "presencia" en aulas inclusivas, según indica Ainscow (2000). No obstante, constituye un reto para todos los educadores colaborar efectivamente en la construcción de unas redes sociales *fiduciales, expectantes y amorosas*, comenzando por los mismos educadores, si de verdad deseamos *evidenciar* la inclusión educativa en nuestros contextos escolares.

---

[1] Uno de los principios clave de esta Declaración dice: "Los sistemas educativos deberían ser diseñados y los programas aplicados para que recojan todas las diferentes características y necesidades. Las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a un sistema pedagógico centrado en el niño, capaz de satisfacer estas necesidades. Las escuelas ordinarias con esta orientación representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, creando comunidades de acogida, construyendo una sociedad integradora y logrando una educación para todos; además proporcionan una educación eficaz a la mayoría de los niños y mejoran la eficiencia y, en definitiva, la relación coste/eficacia del sistema educativo" (UNESCO, 1994: 21).

[2] Los psicólogos de la identidad ya indicaron que la confianza básica es la condición necesaria y la clave de una existencia plenamente humana. Erikson, un autor clásico y referente en la materia, presentó su propuesta de las fases del desarrollo de la identidad del individuo desde un enfoque social, él habló sobre la importancia de la *confianza básica* como el fundamento de la identidad individual. La "confianza básica" es una de las primeras

actitudes que desarrolla la persona, confianza que es transmitida por sus progenitores mediante lo que se ha denominado como "ternura tutelar" y que va dando lugar a la aparición de la identidad en las posteriores etapas del sujeto en interacción activa con sus miembros familiares más cercanos.

3

Origen y planteamientos de la inclusión educativa

EN ESTE APARTADO PRESENTAREMOS las características e implicaciones de la inclusión educativa, los aspectos relevantes del origen de la inclusión educativa y sus diferencias con la integración escolar, y las respuestas educativas a la diversidad.

CARACTERÍSTICAS E IMPLICACIONES DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

Ainscow (2004) señala dos proyectos sobre inclusión educativa en los que trabajó él mismo activamente: el Proyecto IQEA de mejora escolar *(Improving the Quality of Education for All)* y el proyecto de Formación del Profesorado de la UNESCO *(Special Needs in the Classroom)* que supuso la realización de investigaciones en ocho países —Canadá, Chile, India, Jordania, Kenia, Malta, Zimbabwe y España— que le cambió por completo en su comprensión de la inclusión y donde se pregunta cómo se puede llegar a marginar e incluso a excluir a algunos niños de las aulas y seguir hablando de educación.

El enfoque que adoptó este autor en el Reino Unido en relación a la inclusión educativa fue precisamente comprenderla como un proceso de una mayor participación de los alumnos para reducir su exclusión en los currículos escolares, las culturas y las comunidades (Ainscow, 2010).

Ainscow (2004) señaló seis condiciones que caracterizan las escuelas comprometidas con la inclusión educativa: el liderazgo eficaz de la dirección, la participación de toda la comunidad educativa en las decisiones de la escuela, el compromiso con la planificación colaborativa, las estrategias de coordinación, la atención a los beneficios potenciales de la investigación y una política de formación del profesorado centrada en la práctica del aula.

EL ORIGEN DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA Y DIFERENCIAS CON LA INTEGRACIÓN ESCOLAR

Según Echeita (2009) la historia de la discapacidad ha sido una historia de exclusión (desprecio, marginación, prejuicios, racismo, etc.). Los esfuerzos que se realicen desde la perspectiva del derecho harán posible otra legislación, otras plataformas sociales, culturales y educativas que promuevan la inclusión. La perspectiva de la discapacidad como una cuestión de derechos —el derecho a una educación inclusiva— ha sido recogida por la ONU el año 2006 en su Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

En su origen histórico más cercano cabe destacar el año 1990 cuando se celebró la Conferencia de la UNESCO, en Tailandia, sobre el tema "Una educación para todos". Esto supuso el comienzo de una nueva conciencia social sobre la igualdad de oportunidades educativas de todos los ciudadanos. Esta idea de "la educación para todos" la promovieron algunos países anglosajones desde el contexto de la inclusión educativa. Este enfoque se puede considerar como el inicio de la idea de *inclusión*.

Cuatro años después, en 1994, la Conferencia de Salamanca, bajo los auspicios de la UNESCO, refuerza este mismo enfoque como política de inclusión educativa. La Conferencia celebrada en la ciudad de Salamanca (España) hizo que casi cien países y veinticinco asociaciones internacionales se comprometieran a promover sistemas educativos desde un enfoque inclusivo. Además se generó un movimiento mundial para desarrollar la inclusión educativa.

Otra iniciativa importante fue la aparición en 1997 de la revista *Internacional Journal of Inclusive Education* que centra sus estudios interdisciplinares en la inclusión educativa de todo grupo humano que esté en situación de exclusión.

Para Parrilla (2002:16) la inclusión es ante todo un fenómeno social antes y más aún que educativo. "La inclusión no se circunscribe al ámbito de la educación, la inclusión forma parte de la nueva forma de entender la sociedad del siglo XXI, incluye un nuevo pensamiento social desde el que podremos abordar la reestructuración escolar". Por el contrario, la exclusión social siempre ha existido en la historia de la humanidad. Los crecimientos sociales actuales no han podido frenar la aparición cada vez mayor de personas y regiones enteras que viven en situación de riesgo y de exclusión. Para esta autora la inclusión ha de ser una respuesta firme y decidida contra la exclusión social, institucional, educativa o familiar. Además, la inclusión es una idea transversal más amplia que la educación, puesto que está presente en el marco social, siendo éste su referente básico, según esta autora.

La educación inclusiva implica que todos los alumnos de un centro escolar, independientemente de sus fortalezas o debilidades en algún área de aprendizaje, forman parte de la comunidad educativa de dicho centro junto con los maestros, demás alumnos, personal de apoyo y familias. Se trata de construir una escuela que responda no sólo a las

necesidades especiales de *algunos* alumnos sino a las necesidades de *todos* los alumnos.

En los EEUU existe una regulación federal anterior a 1997 y desde ese año se promovió el plan IDEA *(Individuals with Disabilities Education Act)* que promulga que los niños con discapacidades han de ser educados en las aulas de educación ordinaria. Esto significa que cada Estado debe establecer procedimientos para garantizar que los niños con discapacidad se eduquen con niños sin discapacidad y que los servicios especiales en centros específicos se mantienen solo cuando la naturaleza o gravedad de la discapacidad es tal que la educación en clases ordinarias con el uso de ayudas y servicios complementarios no es suficiente.

En relación con las diferencias entre inclusión educativa e integración escolar, decir que efectivamente existen claras diferencias. Siguiendo a Salvador Mata (2005), en primer lugar, cabe señalar que la integración escolar al comienzo se desarrolló como una respuesta adecuada a la diversidad, pero fue recibiendo numerosas críticas por parte de los prácticos y teóricos de la inclusión educativa porque no supuso un cambio de integración real de los alumnos con dificultades y necesidades específicas.

La integración escolar no resolvió el fenómeno del etiquetado entre niño "normal" y niño de "integración". También adoleció de calidad educativa por la falta de medios, de infraestructura y de personal adecuado.

La primera diferencia entre inclusión educativa e integración escolar está en la razón que lleva al profesorado a tomar decisiones sobre la situación del alumno en el centro escolar ordinario. En el caso de la integración, está referida a su competencia escolar y social; pero en el caso de la inclusión educativa todos los alumnos tienen derecho a recibir una educación obligatoria de calidad, independientemente de las características personales de cada uno.

Otra diferencia sustantiva es el tiempo: en la integración escolar el alumno con necesidades específicas puede compartir la jornada escolar entre el aula ordinaria y el aula especial donde recibe ayudas más especializadas. En la inclusión educativa, por el contrario, el alumno siempre se encuentra en el aula ordinaria recibiendo principalmente de su profesor (u otro auxiliar a veces) los apoyos específicos que necesita.

Otra diferencia es la actitud: en el caso de la integración escolar el alumno con necesidades específicas se encuentra en el aula ordinaria como un privilegio, mientras que en la inclusión educativa el alumno está en el aula ordinaria por derecho.

Finalmente, también hay diferencia en la concepción sobre el origen del problema: en la integración se piensa que el problema es inherente al niño, mientras que en la inclusión el problema se coloca fuera del niño, en su contexto social[1].

FASES DE RESPUESTA EDUCATIVA: DESDE LA EXCLUSIÓN A LA INCLUSIÓN

La inclusión educativa es una respuesta abierta y decidida contra la exclusión educativa. La historia humana de marginación y exclusión de sectores sociales a causa de la pobreza material, desplazamientos de los refugiados a causa de situaciones de guerra abierta o encubierta, minorías étnicas o culturales, personas de clase social desfavorecida, personas con discapacidades, etc., pone de manifiesto la necesidad de luchar contra la exclusión social.

La educación en la democracia es un medio excepcional para reducir los efectos de la exclusión. Trabajar contra la desigualdad de oportunidades a favor de la diversidad esa es, en nuestra opinión, el principal cometido de la sociedad democrática. Aún así los planteamientos de las reformas educativas han sufrido un proceso desigual en orden a la puesta en práctica de la inclusión educativa. Según Fernández Enguita (1998) este proceso se resume en cuatro fases presentadas en la tabla 3.1.

FASES	CLASE SOCIAL	GR. CULTURAL	GÉNERO	DISCAPACIDAD
1ª Fase: **Exclusión**	No escolarización	No escolarización	No escolarización	Infanticidio/ Internamiento
2ª Fase: **Segregación**	Escuela Graduada	Esc. Puente	Esc. Separadas: Niñas/os	Esc. Especiales
3ª Fase: **Integración**	Comprehensi-vidad (50-60)	E. Compensatoria E. Multicultural (80)	Coeducación (70)	Integración E. (60)
4ª Fase: **Reestructuración**	Educ. Inclusiva	Educ. Inclusiva (Educ. Intercultural)	Educ. Inclusiva	Educ. Inclusiva

Fuente: Parrilla, 2002: 15.

Tabla 3.1. *Fases de respuesta educativa*

La *primera fase*, la de la *exclusión* suponía una separación de la escuela de todos aquellos grupos no pertenecientes a la población específica a la cual se dirigía la enseñanza e instrucción: *las élites sociales.*

La *segunda fase* denominada *segregación* supone la incorporación de los grupos sociales antes excluidos situados en un sistema de educación dual que mantiene las respuestas especiales en un tronco general y en paralelo al mismo tiempo. Se reconoce, si, el derecho de las personas a la educación pero desarrollando políticas diferenciadoras para cada grupo en situación de desigualdad: las escuelas graduadas, las escuelas puente, las escuelas separadas y las escuelas especiales.

La *tercera fase,* la *integración*, abre un período de reformas como respuesta a movimientos de grupos de presión reclamando los derechos civiles de los colectivos

marginados: *Comprehensividad, Educación Compensatoria, Educación Multicultural, Coeducación e Integración Escolar* son las denominaciones de alternativas para incorporar a la escuela ordinaria los grupos diversos antes excluidos. Esta fase tiene la peculiaridad de que en el proceso de integración se daba una dirección asimilacionista que iba desde las escuelas segregadoras hacia las escuelas ordinarias sin tener en cuenta un cambio más interno como respuesta a las características de los grupos. Así, por ejemplo, los alumnos gitanos iban a la escuela *paya*, los discapacitados iban a la escuela de los no discapacitados, en clara desigualdad desde el principio. Esto dio lugar a una simple integración espacial y física pero que no fue real ni interna; desde esta perspectiva las medidas que se aplicaron para atender a la diversidad no contribuyeron al cambio sino más bien al mantenimiento de las desigualdades (Booth y Aisncow, 1998; Booth, 2000).

En la *cuarta fase* de *reestructuración* nos encontramos con la educación inclusiva propiamente dicha. La inclusión ha venido poco a poco; incluso los autores que investigaron en integración escolar fueron paulatinamente transformando sus enfoques y tomando una orientación inclusiva (Booth y Ainscow, 1998). El desafío actual de la escuela inclusiva radica en la construcción de un proceso de reestructuración global del centro para responder desde la unidad a la diversidad de las necesidades de todos y cada uno. Hablar de diversidad en la escuela inclusiva es hablar de participación de cualquier persona (independientemente de sus características sociales, culturales, biológicas, intelectuales, afectivas…) en la escuela de su comunidad: es ofrecer una educación de calidad para todos los alumnos (Booth, 2000).

LA TERCERA GENERACIÓN DE PRÁCTICAS DE INCLUSIÓN: LA AUTODETERMINACIÓN

Desde Estados Unidos se está generando un enfoque denominado de *autodeterminación* que invita a reconsiderar las actuales prácticas inclusivas y modelos de intervención basados en etiquetas y servicios gregarios o separados, más centrados en las discapacidades de los sujetos, para pasar a diseñar verdaderos apoyos generalizados más centrados en las fortalezas de los alumnos. Este proceso es lo que denomina Wehmeyer (2009) como *tercera generación de prácticas de inclusión.*

El nuevo enfoque pone el énfasis en lo que aprende un alumno, más que en el lugar donde un alumno es educado. El objetivo aquí es resaltar y promover la autodeterminación de todos los alumnos, incluidos los sujetos que presentan necesidades específicas o discapacidad. El currículo está diseñado universalmente porque se basa en el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA) y la enseñanza es flexible para todos lo estudiantes, aplicando intervenciones en toda la escuela para el beneficio de todos los alumnos.

El Diseño Universal del Aprendizaje proporciona múltiples medios de presentar la información y supera así la restricción del formato impreso. Wehmeyer (2009:51) lo define como “el diseño de materiales y actividades para la instrucción que permite que

los objetivos en el aprendizaje sean alcanzables por individuos con amplias diferencias en sus capacidades para ver, oír, hablar, moverse, escribir, comprender, asistir, organizar, participar y recordar". Por ejemplo, el desarrollo de materiales curriculares en formatos digitales permite múltiples formatos posibles, como el braille electrónico, audio libros, lenguaje de signos, etc. Además todos los alumnos se beneficiarán al utilizar estos materiales.

La clave fundamental de la tercera generación de la inclusión educativa pone el énfasis en promover la autodeterminación y el aprendizaje directo del estudiante. La autodeterminación está vinculada al aprendizaje autónomo y autorregulado.

---

[1] El Dr. Romeu, célebre pediatra y catedrático de la universidad de Barcelona, afirma que el verdadero problema no es la dificultad concreta del niño sino las malas soluciones que dan los adultos al resolver los problemas infantiles (ver: **www.drromeu.com** consultada en abril de 2012).

4

Nuevos modelos teóricos para una conceptualización de la inclusión educativa

PRESENTAMOS EN ESTE APARTADO algunos modelos teóricos emergentes que sirven de base a la inclusión educativa. En la relación de los diferentes marcos teóricos más actuales recogemos el análisis que hace Parrilla (2002). Esta autora aglutina unos marcos o referentes teóricos más recientes que sustentan la inclusión educativa: el marco ético de los Derechos Humanos, el modelo social, el modelo organizativo, el modelo comunitario y el modelo emancipador y participativo y, por último, describimos el modelo de calidad de vida desarrollado en la universidad de Salamanca por Verdugo (2006, 2009).

MODELO ÉTICO DE LOS DERECHOS HUMANOS

La inclusión supone una nueva ética enmarcada en la Declaración de los Derechos humanos. Desde el principio de normalización de la escuela integradora de los años ochenta pasamos a un marco más amplio y universal basado en la Declaración de los Derechos de la persona. Desde aquí la inclusión se plantea como un derecho humano. Esta tendencia está vinculada a la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) donde se señala que la participación en igualdad de condiciones en todas las instituciones sociales es un hecho de justicia social y un derecho inalienable en las sociedades democráticas.

Corbett (2004) plantea esta dimensión universal de la inclusión como un derecho humano. Son significativos los estudios de Thomas y Loxley (2007) en la defensa de la construcción de una sociedad inclusiva centrada en los derechos de todos los ciudadanos más que en sus necesidades. Estos autores recuerdan que, después de pasar de un enfoque terapéutico (hace 30 años) a un enfoque de la totalidad de la escuela (hace 10 años), en un entorno más amplio en el que se produce el aprendizaje, más allá de la

escuela, pasaremos al enfoque *humano* que marcará nuestro tercer milenio.

MODELO SOCIAL E INCLUSIÓN

Los modelos sociales surgen como respuesta a la concepción del modelo médico de la discapacidad. Es la misma sociedad la que origina identidades discapacitadas en su ambiente físico, en su política económica inflacionaria y generadora de paro laboral, en su composición laboral, etc. Esta sociedad legitima, además, una visión negativa de las diferencias.

Barton (1999, 2004) plantea este carácter y construcción social de la discapacidad. Este enfoque ha supuesto también que en el movimiento inclusivo se desarrolle el protagonismo de los "excluidos" en el proceso de inclusión. Han aparecido nuevas voces de los discapacitados organizados en asociaciones que reclaman sus derechos como ciudadanos. Además estos modelos sociales han reorientado el sentido de la investigación educativa y social en torno a la discapacidad.

MODELO ORGANIZATIVO

Este marco teórico se centra en la institución educativa como una organización que afronta la inclusión como un proyecto global que involucra a todo el centro escolar. Tiene su desarrollo significativo en los años noventa. Las expresiones, tales como, desarrollo organizativo, escuelas eficaces, reestructuración escolar, la mejora de la escuela; forman parte de este marco organizativo inclusivo.

La tesis central de este modelo organizativo gira en torno a la convicción de que las dificultades de aprendizaje están relacionadas con los estilos de organización de las escuelas, con su estructura, con la respuesta a la diversidad de los alumnos, etc.

En este modelo hay tres tendencias sobre cómo deben las escuelas organizarse desde un enfoque de inclusividad:

a) *Las escuelas se organizan de manera flexible* respondiendo a las necesidades de los alumnos a medida que surgen dichas necesidades sin partir de una estructura previa, dando respuestas eficaces. Aquí se huye de una organización rígida que solo serviría para perpetuar y reabrir clasificaciones de servicios.

b) *Las escuelas heterogéneas* de corte americano que se reestructuran fusionando los sistemas educativos especial y ordinario para garantizar la escolarización integrada de todos los alumnos.

c) *Las escuelas eficaces para todos* que se resumen en el proyecto IQEA *(Improvinthe Quality of Education for All).* Estas escuelas han sido fundamentadas teóricamente por Ainscow (2008) en sus diversos trabajos.

Para Ainscow (2008a:295): "las escuelas que progresan hacia una organización más inclusiva han emprendido un proceso de crecimiento caracterizado por unas condiciones que estimulan a aprender por parte de cada miembro, adulto o niño, de la comunidad educativa". La inclusión educativa debe cumplir con los siguientes aspectos:

– Utilizar como puntos de partida las prácticas y conocimientos existentes.
– Considerar las diferencias como oportunidades en lugar de como problemas.
– Examinar los obstáculos a la participación de los alumnos.
– Hacer un uso eficaz de los recursos disponibles para apoyar el aprendizaje.
– Desarrollar un lenguaje común en el profesorado.
– Crear en los centros escolares unas condiciones que estimulen cierto grado de asunción de riesgos.

MODELOS COMUNITARIOS

Estos modelos plantean que la escuela y sus profesionales tienen capacidad para generar respuestas creativas y novedosas para afrontar la diversidad. La comunidad educativa tiene capacidad para afrontar de manera colaborativa la inclusión educativa en el contexto escolar. Estos modelos comunitarios ponen de relieve la capacidad de autoayuda y desarrollo de las comunidades a través del diseño de redes sociales de apoyo que utilizan los recursos de la comunidad y que, aplicados a la escuela, han ofrecido una nueva forma de entender los apoyos del centro escolar y el uso de los mismos. Expresiones tales como: redes informales de apoyo, recursos del entorno, sistemas de apoyo comunitario, grupos de ayuda mutua, etc., ponen de relieve la aplicación eficaz de este enfoque.

Existen dos líneas de desarrollo de estos modelos comunitarios:

a) *Los estudios que proponen la creación de grupos de trabajo o apoyo entre los profesores o entre las escuelas,* generando grupos colaborativos de ayuda mutua entre iguales. En esta línea son interesantes los trabajos de Gallego (2001, 2009).
b) *Los estudios que fomentan las redes naturales de apoyo en el aula.* Evitan las ayudas externas de apoyo por ser excluyentes (aulas de apoyo separadas, profesionales externos de apoyo que solo trabajan con alumnos específicos, etc.) para generar una enseñanza que cuente con los propios alumnos como apoyo: sistemas de aprendizaje colaborativo, sistemas de aprendizaje basados en tutorías entre compañeros, círculos de amigos, comisiones de apoyo entre compañeros, etc., hacen que la escuela se convierta en un espacio acogedor y familiar con acciones inclusivas eficaces (Arnaiz, 2009; Pujolás, 2009; Susinos, 2009; Ainscow y West, 2008).

MODELO EMANCIPATORIO Y PARTICIPATIVO

Se inicia en el Reino Unido y conduce a un replanteamiento de la investigación en este campo. Parte de una crítica al carácter excluyente y opresivo de la investigación clásica. Destaca que la investigación clásica sobre la discapacidad y la tarea investigadora son una barrera más en el entorno inclusivo.

El modelo emancipatorio y participativo plantea una investigación diferente basada en las relaciones de igualdad, participación y solidaridad entre investigadores y personas con discapacidad. Una metodología alternativa se ha de aplicar en la investigación sobre discapacidad dirigida a oír las voces de las personas discriminadas y excluidas. Es decir

se trata de incluir a los protagonistas en todo el proceso investigador, desde el diseño del estudio hasta el análisis y su difusión de datos. Esta es la manera para evitar, denunciar y frenar los procesos de exclusión. Los trabajos de Parrilla (2009) son un claro exponente de investigación en esta línea emancipatoria y participativa.

MODELO DE LA CALIDAD DE VIDA

Este modelo presenta la firme creencia de que la educación inclusiva implica un cambio escolar que ayudará eficazmente al logro de la calidad de vida. Pero, ¿qué significa la expresión "calidad de vida"? Uno de los autores más representativos en España de este modelo es Miguel Ángel Verdugo, para este autor la calidad de vida es un concepto holístico, multidimensional que se centra en la persona y le ayuda a especificar los indicadores más relevantes de una vida de calidad, (Verdugo, 2003).

Verdugo, (2006, 2009) y Murga (2009) coinciden en señalar que la calidad de vida está relacionada con el bienestar emocional, con el desarrollo personal, las relaciones interpersonales, el bienestar físico, el bienestar material, la autodeterminación, la inclusión social y los derechos.

Murga (2009) recoge los grandes ámbitos de análisis de calidad de vida señalando cuatro elementos principales:

1. Aspectos básicos para el bienestar general (trabajo, educación, sanidad, vivienda, equipamientos…).
2. Relación del medio ambiente con la calidad de vida (contaminación atmosférica, lumínica, acústica, del agua o de la tierra…).
3. Sobre la naturaleza psicosocial (interacciones del sujeto con familiares, interpersonales, ocio y tiempo libre…).
4. Sobre las cuestiones sociopolíticas (participación social, seguridad personal, seguridad jurídica…).

El interés por evaluar el constructo de la *calidad de vida* de los alumnos con necesidades específicas forma parte de una orientación actual en los servicios sociales. En realidad se busca que la inclusión educativa mejore la calidad de vida de todos los alumnos. Actualmente hay instrumentos que miden este constructo en los niveles de educación primaria y secundaria, además de para los adultos. Los resultados de las investigaciones han mostrado que son útiles para desarrollar planes individualizados de apoyo, para la acción tutorial y psicopedagógica.

MODELO HUMANISTA Y ÉTICO DE LOS DERECHOS HUMANOS

Nosotros definimos y ubicamos la inclusión educativa en este modelo de corte humanista y ético de los Derechos humanos. Varias son las razones que nos inducen a ello, pero sobre todo, y como resumen de todas ellas, porque se centra en la persona misma como portadora del derecho a la educación, pórtico de los demás derechos como

repetía incansablemente Katarina Tomasévsky (2006).

- En primer lugar, este enfoque tiene confianza plena en la evolución positiva del desarrollo del niño, cualquiera que sean sus características personales, sociales, culturales, etc., por lo tanto, cualquier acción psicopedagógica se centrará en las fortalezas de los alumnos para ayudarles a superar sus debilidades y para que aprendan de forma autorregulada. Este enfoque humanista cree y practica el lema de que "cada alumno es importante" (Robert, 2009).
- En segundo lugar, este enfoque está abierto a las aportaciones de las demás teorías que enfatizan el desarrollo de la persona en comunidad. Así el enfoque comunitario está relacionado con el que describimos como enfoque humanista ya que persiste en el cumplimiento de la inclusión para todos los niños y niñas del mundo.

  Además el enfoque humanista y ético participa de un enfoque interpretativo-social o socio-constructivista. Tratamos de que nuestros alumnos sean procesadores y ejecutores activos de su proceso de aprendizaje, por eso les implicamos en estrategias que parten de los conocimientos previos, la búsqueda de información, la aplicación en supuestos prácticos o resolución de problemas y la reflexión sobre su aprendizaje para plantearse cuestiones, buscar alternativas nuevas y describir e interpretar y reorganizar críticamente. Esto implica formarles en competencias de saber realizar y planificar para tratar a cada individuo según sus peculiaridades.
- En tercer lugar participamos de un enfoque estructuralista radical o crítico porque el enfoque humanista comparte el mismo objeto de análisis de las estructuras sociales en cuanto condicionan el pensamiento y la conducta humana.

En este paradigma hay muchos enfoques pero todos coinciden en que los problemas sociales que se plantean con los alumnos diversos, tienen unas raíces históricas y sociales que el educador debe analizar para solucionar los conflictos que se presentan ante la inclusión en el aula y en la sociedad en su conjunto. Es necesario formar una sociedad multicultural y multilingüe, y afrontar los desafíos interculturales característicos de la época actual como una riqueza y una oportunidad permanente de aprendizaje inclusivo.

5

La educación inclusiva es un derecho humano y la base de una sociedad justa. Fundamento socio-político

---

EL ESCRITOR BRASILEÑO y teólogo de la liberación Betto (2003:34), señala que la escuela debe ser un laboratorio de inclusión social, que enseñe a los alumnos que es posible construir un mundo diferente, a través de una escuela ciudadana que implique un cambio en el modelo socioeconómico. La inclusión social que propone este autor presupone que los niños, todos los niños, tengan acceso a la educación, afirmando que "no sabemos dónde colgar nuestros sueños, nuestros principios y valores" porque las escuelas todavía no son un espacio donde los jóvenes, conscientes de un nuevo modelo político más integrador, aprenden a disfrutar juntos conviviendo con sus diferencias. Por tanto, para Betto, si la educación inclusiva no se lograra "sería el fin de la democracia".

NO SABEMOS DÓNDE COLGAR NUESTROS SUEÑOS

La inclusión educativa constituye posiblemente el mayor desafío de los sistemas educativos internacionales, se trata de dar una educación digna a todos los niños y jóvenes del planeta, precisamente porque sabemos que actualmente 72 millones de niños no van a la escuela primaria (UNESCO, 2008). El punto de partida de la inclusión educativa es la convicción de que la educación es un derecho humano fundamental y el cimiento de una sociedad más justa.

Con palabras del Director de la UNESCO, el profesor Koichiro Matsuura (2008:6) iniciamos este apartado del fundamento sociopolítico de la inclusión educativa: "La UNESCO se ha comprometido desde hace mucho tiempo a garantizar el Derecho a la

educación. En su condición de coordinadora mundial del movimiento de la Educación para todos (EPT), la organización se ha dado como prioridad absoluta abogar con toda firmeza por el logro de las seis metas de la EPT adoptadas en el Foro Mundial de la ecuación de Dakar en el año 2000. El gran desafío no consiste entonces en alcanzar sólo a quienes todavía siguen excluidos, sino en garantizar que las escuelas y otros ambientes de aprendizaje sean lugares donde todos los niños y educandos participan, son tratados de manera igualitaria y gozan de las mismas posibilidades de aprendizaje.

La educación inclusiva es un enfoque que procura transformar los sistemas educativos y mejorar la calidad de la enseñanza a todos los niveles y en todos los ambientes, con el fin de responder a la diversidad de los educandos y promover un aprendizaje exitoso.

Adoptar un enfoque educativo inclusivo supone definir e implementar políticas que procuren asegurar a todos los educandos las mismas posibilidades de beneficiarse con una educación pertinente y de alta calidad, de modo que puedan desarrollar plenamente su potencial, con independencia del sexo o de sus condiciones físicas, económicas o sociales. […] No podemos construir sistemas educativos más inclusivos de espaldas a la realidad, es decir, sin tomar en cuenta los factores culturales, políticos, económicos o sociales que generan la exclusión.

[…] La baja calidad educativa y los escasos logros en el aprendizaje reflejan casi siempre grandes desigualdades relacionadas con la riqueza, el sexo, la lengua, el lugar de residencia y otros factores. El desafío fundamental consiste entonces en construir sociedades más inclusivas, justas e igualitarias, a través del desarrollo de sistemas educativos de calidad, más inclusivos y más sensibles a la enorme diversidad de las necesidades de aprendizaje que surgen a lo largo de toda la vida".

DERECHO A LA EDUCACIÓN PRIMARIA GRATUITA Y OBLIGATORIA PARA TODOS

Uno de los mayores obstáculos a los que se enfrentan aquellos que luchan por los derechos humanos, sociales, económicos y culturales, según Tomasevski[1] (2006:7), es la carencia de una definición común del *derecho a la educación* compartida por todos los organismos, nacionales e internacionales.

Para esta autora, el derecho a la educación es el derecho integrador de todos los Derechos humanos, a partir del cual se abre el camino y la posibilidad de acceso a todos los demás derechos de los que es sujeto el ser humano: "El derecho a la educación pasa por encima de la división de los derechos humanos en derechos civiles y políticos, por una parte, y derechos económicos, sociales y culturales, por otra. Los abarca a todos. Esta característica afirma la universalidad conceptual de los derechos humanos".

Para algunos organismos internacionales la *educación* se define como un medio para obtener un fin determinado que puede ir desde la capacidad de generar más riqueza hasta la reducción de la tasa de fertilidad en la mujer.

Para algunos economistas la educación es un proceso de producción y generación de capital humano, provocando un debate intelectual sobre si la educación puede considerarse un costo o una inversión.

Desde el punto de vista de Tomasevski (2006) la educación no es un medio para alcanzar objetivos específicos, sino que la educación es un fin en sí misma. La Declaración de los Derechos humanos es clara con los propósitos y objetivos de la educación. El ser humano no se define en términos de "capital humano", el ser humano es comprendido como un sujeto poseedor de derechos. Esta autora encontró obstáculos en el sistema jurídico nacional e internacional cuando era relatora especial de la UNESCO, y la razón principal fue que precisamente estos organismos carecían de los mecanismos necesarios para proteger el derecho a la educación.

Según Tomasevski (2006:31),

> "La normativa internacional de los derechos humanos no es aplicable directamente en la mayoría de los países y casi todos los tratados en materia de derechos humanos han sido aprobados sin mecanismos procesales para el reconocimiento judicial internacional de los derechos económicos y sociales o de los derechos del niño. Estos dos aspectos están estrechamente relacionados; el reconocimiento jurídico interno de un derecho es una exigencia previa esencial para su reconocimiento internacional. Difundir la jurisprudencia interna existente permitirá conocer mejor la aplicación jurídica del derecho a la educación y consolidará en consecuencia su fundamento jurídico".

Pocas veces la legislación de los tratados internacionales de derechos humanos se traduce en la legislación nacional y, sin embargo, para que la negación del derecho a la educación sea considerada una violación de los derechos humanos, debe ser primero reconocida como tal. Desde la UNESCO se detectó una brecha entre el reconocimiento por parte de los Gobiernos de las leyes y tratados internacionales sobre derechos humanos y su práctica y legislación nacional.

En este sentido también el Banco Mundial ha sido fuertemente criticado por Tomasevski por la incoherencia entre sus políticas específicas de financiamiento y su postura frente a la educación como derecho humano, si bien el Banco Mundial reconoce teóricamente el derecho a la educación este derecho está ausente en la legislación de sus préstamos.

Las palabras de Tomasevski (2006:19) fueron claras al respecto: "Qué sentido tiene propugnar la educación como medida clave para reducir la pobreza cuando las tasas de escolaridad impiden el acceso a la educación de los niños pobres, cerrándoles así el camino para salir de la pobreza. Hasta ahora no existe ningún mecanismo interno que garantice que las tasas se han suprimido de todos los préstamos del Banco".

Esta lógica bancaria pone en evidencia los fundamentos economicistas de la educación en un mundo globalizado.

Esta lógica bancaria es, además, contraria a la educación concebida como derecho humano universal.

"La división del mundo en ricos y pobres se refleja en diferentes imágenes de la educación. Se han desarrollado sofisticados indicadores para los países de la OCDE, donde se da por hecho que la educación de los niños y jóvenes es una responsabilidad pública. Tanto la enseñanza primaria como la secundaria son gratuitas y obligatorias. En cambio, el término obligatorio se evita cuidadosamente cuando se trata de la otra parte de la humanidad, los pobres [...] El hecho de trasladar el término educación obligatoria a los países pobres significaría una financiación obligatoria de la educación para todos los niños; lo que modificaría las estrategias globales hasta hacerlas irreconocibles. Esto es exactamente lo que el derecho a la educación requiere y es precisamente lo que le falta en la actualidad" (Tomasevski, 2006:4).

En conclusión, hacer que la educación sea obligatoria requiere que sea gratuita para que así todos los niños puedan asistir a la escuela. Las frecuentes declaraciones internacionales de derechos humanos coinciden en afirmar que la educación debería ser gratuita y obligatoria para todos como fórmula de superación de los que menos tienen, es decir, los niños de países pobres, garantizando así que la educación les llegue en igual proporción y calidad como a los niños de países ricos.

EL MARCO IMPULSOR DE LA UNESCO

Es un dato importante que el organismo internacional impulsor de la inclusión educativa haya sido la UNESCO[2]. La línea de conferencias, declaraciones y publicaciones en este sentido ha hecho que los países colaboradores en las políticas educativas tomen en peso la necesidad de realizar cambios eficaces en sus administraciones nacionales de cara a la inclusión educativa.

Desde la Declaración de Salamanca en 1994, impulsada por la UNESCO, se están llevando a cabo respuestas encaminadas a todos los niños en la escuela, dentro de una oferta general educativa, independientemente de las características de estos niños.

El desarrollo inclusivo en los objetivos del milenio de las Naciones Unidas

En un momento en que la crisis financiera y económica mundial está ejerciendo una presión creciente sobre los presupuestos en educación, está en riesgo el no alcanzarse el objetivo para 2015 de una Educación para todos, propuesto desde la UNESCO. En el Informe de 2010 de Seguimiento de la Educación para todos se destaca que si persisten las tendencias actuales en 2015 habrá todavía unos 56 millones de niños en edad escolar sin escolarizar. Actualmente están sin escolarizar 71 millones de adolescentes en edad de cursar el primer ciclo de Secundaria. La incorporación de las niñas a la escuela actualmente tampoco es halagüeña porque en 28 países en desarrollo, en educación primaria hay todavía menos de 9 niñas por cada diez niños que van a la escuela. Se necesitarán 10.300.000 profesores suplementarios para cumplir el objetivo de una enseñanza para todos para el año 2015[3].

El director del informe, Kevin Watkins nos recuerda que "los países ricos han desplazado montañas de recursos financieros para estabilizar sus sistemas financieros y

bancarios y proteger sus infraestructuras socioeconómicas vitales, pero solo han prestado una ayuda muy modesta a los pobres del mundo”.

ESTADO ACTUAL DEL DESARROLLO DE SISTEMAS DE EDUCACIÓN Y POLÍTICAS INCLUSIVAS

En el estado actual del desarrollo educativo a nivel internacional nos encontramos la existencia de unos 72 millones de niños que no tienen acceso a la escuela en los países más pobres. Esto constituye un reto urgente a nivel de políticas internacionales. En los países más ricos el problema es más bien el abandono de estudios, la terminación de estudios sin la adquisición básica necesaria, etc. En este sentido Ainscow y Miles (2009) insisten en sus estudios sobre la necesidad de que los sistemas educativos y las políticas de los países impulsen, apoyen y desarrollen la inclusión educativa.

Según Ainscow (2009) el significado del término inclusión es todavía confuso en las diferentes políticas educativas nacionales e internacionales; por ejemplo, en algunos países se traduce de manera restrictiva por una modalidad de atención a niños con discapacidad dentro del sistema educativo general. En el panorama internacional la inclusión se contempla de forma más amplia interpretándola como una reforma que apoya la diversidad como valor, es el caso del enfoque de la UNESCO. Desde esta perspectiva se considera que la inclusión educativa elimina la exclusión social en sus múltiples formas de racismo, desprecio cultural, violencia de género, discriminación religiosa, etc., y se afirma que la educación es un derecho humano básico y el fundamento de una sociedad justa.

Como la confusión sobre el término de inclusión educativa sigue persistiendo en la actualidad, esto da lugar a situaciones de progreso decepcionantes. En los países desarrollados la inclusión educativa es todavía un asunto para debatir que genera posturas a favor y posturas en contra. Algunas asociaciones de discapacitados exigen servicios especializados independientes. Freire y Cesar (2003) indican que, por ejemplo, algunas organizaciones de sordos reivindican una educación separada como garantía de una educación basada en lenguaje de signos que asegure la cultura de los sordos.

Se están desarrollando también diferentes respuestas de inclusión educativa que alientan y despejan el panorama, aunque muchas veces contradictorias. No obstante, las experiencias de inclusión educativa continúan desarrollándose teniendo consecuencias importantes en el profesorado, alumnos, familias y en la dirección de políticas nacionales, imprescindibles, según Ainscow, para que se logren resultados eficaces y duraderos.

Factores clave que potencian la inclusión educativa a nivel de políticas inclusivas

Ainscow (2009) identifica principalmente dos factores que actúan, como él denomina, como palancas para el cambio, extraídos a partir de sus estudios en sistemas escolares de Australia, España, Brasil, Inglaterra, Portugal, Rumania y Zambia. El primero lo

denomina *la claridad en la definición* de la inclusión educativa y el segundo factor lo expresa como *formas de evidencia* que se aplican para medir el rendimiento de los alumnos.

- ***Claridad en la definición de la inclusión educativa***

Aquellos sistemas educativos que están en proceso de cambio hacia una inclusión educativa más eficaz han utilizado cuatro elementos de análisis que les han ayudado para clarificar términos y poder así emprender acciones. Estos elementos son:

1. *La inclusión es un proceso*: una búsqueda constante de las mejores maneras de responder a la diversidad.
2. *La inclusión identifica y elimina barreras*: se trata de recopilar y evaluar la información de fuentes variadas para progresar en una política de educación que sepa aprovechar las diversas evidencias con el objetivo de estimular la creatividad y la resolución de problemas.
3. *La inclusión busca presencia, participación y éxito* de todos los alumnos.
4. *La inclusión se interesa por los grupos de riesgo* de marginación, exclusión o bajo rendimiento.

- ***Formas de evidencia apropiadas: presencia-participación y éxito de todos los alumnos***

Según Ainscow (2009) las formas de evidencia es el factor más preocupante porque aquellos contextos que han definido de forma limitada el criterio para identificar el éxito han generado barreras al desarrollo de un sistema más inclusivo. Es importante seleccionar las evidencias que se desean recoger para medir la inclusión educativa. Estas evidencias se resumen en tres: *presencia, participación* y *éxito* de todos los alumnos poniendo mayor énfasis en los grupos de riesgo de discriminación o exclusión o bajo rendimiento.

Ainscow (2009) ha desarrollado un marco de referencia (ver tabla 5.1) basado en lo que la investigación internacional propone como características de los sistemas educativos que se encaminan por la vía de un proceso efectivo de inclusión educativa. El marco de referencia consiste en cuatro aspectos relacionados: conceptos; políticas de educación; estructuras y sistemas educativos, y prácticas educativas inclusivas.

EXPERIENCIAS DE INCLUSIÓN EDUCATIVA EN EUROPA

A continuación presentamos algunas experiencias significativas de inclusión educativa en Europa.

La red de mejora escolar Improving the Quality of Education for All (IQEA)

Un proyecto de mejora y perfeccionamiento de la escuela dirigido por Ainscow (2001). El objetivo general del proyecto consiste en fortalecer la capacidad de las escuelas para facilitar una educación de calidad a todos sus alumnos. Los centros que colaboran son de Inglaterra, Islandia, Puerto rico y Sudáfrica. Este proyecto se inserta en

un marco de reforma general y en el se adopta un enfoque de mejora de la escuela, del cambio educativo que se centra en el rendimiento del alumno y en la capacidad de la escuela para afrontar el cambio.

El Consorcio para la educación inclusiva

Un grupo de profesores universitarios de varios centros españoles constituyeron este consorcio en el año 2001. La primera acción fue traducir y adaptar al español el *Index for Inclusión* de Ainscow (Miquel, 2009). Hay dos grupos significativos, uno en Madrid en la Universidad Autónoma y el otro en Barcelona, en el ICCE de la Universidad de Barcelona. El interés por desarrollar procesos que mejoren la participación y el aprendizaje de todo el alumnado en los centros educativos se convirtió en la necesidad de difundir los materiales del *Index*. Se ha creado una red de escuelas en Cataluña como base de un proyecto de tres años que finalizó en el 2009.

INDICADORES DE RENDIMIENTO DE LA INCLUSIÓN
1. Conceptos (en un sistema educativo en proceso de convertirse en inclusivo): 1.1. La inclusión es vista como un principio general que orienta todas las políticas y practicas educativas. 1.2 El programa y los sistemas de evaluación en él incluidos están diseñados para tener en cuenta a todos los alumnos. 1.3 Todas las instituciones que trabajan con los alumnos, incluyendo los servicios sanitarios y sociales, comprenden y apoyan las aspiraciones políticas a promover una educación inclusiva. 1.4 Los sistemas incluyen procedimientos para supervisar la presencia, la participación y el éxito del aprendizaje de todos los alumnos.
2. Políticas de educación(en un sistema educativo en proceso de convertirse en inclusivo): 2.1. La promoción de una educación inclusiva está claramente presente en los documentos de política de educación de la administración. 2.2 Los dirigentes ofrecen un claro liderazgo en materia de educación inclusiva. 2.3 Las autoridades de todos los niveles expresan aspiraciones políticas consistentes para el desarrollo de prácticas inclusivas en las escuelas. 2.4 Los líderes combaten a todos los niveles las prácticas no-inclusivas en las escuelas.
3. Estructuras y sistemas educativos (en un sistema educativo en proceso de convertirse en inclusivo): 3.1. Se brinda apoyo especial a los grupos vulnerables de alumnos. 3.2. Todos los servicios e instituciones involucradas en el trabajo con alumnos trabajan juntos coordinando las políticas y prácticas educativas. 3.3 Todos los recursos, tanto humanos como económicos, se distribuyen de forma que beneficien a los grupos vulnerables de alumnos. 3.4. Esta claramente especificado el rol y las funciones de la provisión de servicios especializados, como los centros y unidades de educación especial, con objeto de promover la educación inclusiva.
4. Prácticas inclusivas (en un sistema educativo en proceso de convertirse en inclusivo): 4.1 Las escuelas tienen estrategias para estimular la presencia, la participación y el éxito del aprendizaje de todos los alumnos pertenecientes a sus comunidades.

4.2	Las escuelas ofrecen apoyo a todos los alumnos vulnerables a la marginación, la exclusión o en riesgo de un bajo rendimiento.
4.3	Los formadores de maestros están preparados para afrontar la diversidad entre los alumnos.
4.4.	Los maestros tienen la oportunidad de ampliar su desarrollo profesional en el campo de las prácticas inclusivas.

Fuente: Ainscow, 2009: 168-169.

Tabla 5.1. *Marco de referencia de la inclusion educativa. Indicadores de rendimiento*

El Proyecto europeo **INCLUD-ed**

Recoge estrategias para la inclusión y la cohesión social en Europa desde la educación, del VI Programa Marco de la Comisión Europea. Proyecto 6 (Flecha y Otros, 2009), incluye estudios de casos en dos centros educativos de éxito que tienen bajo nivel socioeconómico y alumnado de minorías culturales. Se identifican cuatro actuaciones de participación de las familias y de la comunidad que se relacionan con el éxito de los centros: formación de familiares, participación en los procesos de toma de decisiones, participación en las aulas y espacios de aprendizaje, participación en el currículum y en la evaluación.

La red de Trabajo en Vida Independiente ASPAY

Este movimiento de origen inglés y desarrollado en algunas capitales europeas, se concibe según el principio de la autodeterminación, es decir son los propios sujetos que sufren barreras físicas, psíquicas, sensoriales, etc., quienes gestionan los servicios de cualquier tipo (vivienda, alimentación, formación, transporte, etc.) que necesitan.

La escuela multigrado **Grunschule Charlotte Salomón** *en Berlin (Alemania)*

Prototipo de trabajo bien estructurado y compartido entre profesores, padres y alumnos de una escuela europea con suficiente experiencia educativa. Esta escuela concretamente imparte 4º, 5º y 6º grados. Por norma en cada aula se incluye a dos niños con necesidades educativas para desarrollar un trabajo efectivo y en cada aula especialmente de 4º y 5º y 6º hay compromisos muy serios por semana de tres estudiantes que se encargan de socializar, jugar y custodiar a sus compañeros, el trabajo lo realizan sin ninguna presión. Por cada aula hay un docente especialista y dos titulares para el trabajo académico, así mismo se cuenta con docentes auxiliares que apoyan a alumnos con un ritmo de aprendizaje lento y niños que requieren de un trabajo más clínico. Una vez a la semana la maestra de matemáticas va más temprano antes de la hora de ingreso, la finalidad es reforzar a los niños que requieren fortalecer su aprendizaje en esta materia.

La integración de las *familias* es importante, una vez por semana viene una madre o padre de familia para realizar lecturas. A su cargo tiene de 3 a 4 niños, esta tarea la realiza en coordinación con el profesorado.

En esta escuela se trabaja a través de la planificación y ejecución del *Plan semanal*

que consiste en que el docente del aula da algunas orientaciones sobre las actividades de cada asignatura y los alumnos organizan cómo van a desarrollarlas y qué día, ellos en ese aspecto deciden. Este trabajo es individual, por ejemplo, una niña de 4º hace una descripción de una de sus actividades planificadas y pide el apoyo de otra compañera de 6º para su revisión quien le dirá si lo tienen bien o si le faltó algo en las actividades que realiza (aprendizaje mutuo).

Los profesores responsables son los que controlan permanentemente el cumplimiento del Plan semanal y los alumnos asumen compromisos de responsabilidad ya que todos los viernes de cada semana tendrán que tener el trabajo terminado.

---

[1] Katarina Tomasevski fue relatora especial de Naciones Unidas sobre el Derecho a la Educación (1998-2004), profesora de la Universidad de Lund (Suecia), profesora visitante en la Universidad de Pekín y fundadora del proyecto *Right to Education* (**www.right-to-education.org**).

[2] Los principales objetivos de la UNESCO son: 1. Erradicar la pobreza extrema y el hambre; 2 Lograr la enseñanza primaria universal; 3. Promover la igualdad de género y la autonomía de la mujer; 4. Reducir la mortalidad infantil; 5. Mejorar la salud materna; 6. Combatir el VIH/SIDA, el paludismo y otras enfermedades; 7. Garantizar la sostenibilidad del medio ambiente; 8. Fomentar una asociación mundial para el desarrollo. Ver: **www.includeeverybody.org** (consultado en enero de 2010).

[3] *Internacional Disability and Development Consortium* (IDDC) es un consorcio mundial de 20 organizaciones no gubernamentales en el apoyo a la discapacidad y el trabajo de desarrollo en más de 100 países de todo el mundo. Se fundó en 1994. Promueve un desarrollo inclusivo en las comunidades económicamente pobres y en países de ingresos medios. De los aproximadamente 650 millones de personas con discapacidad en el mundo, el 70 % viven en países en desarrollo, y según datos de la ONU, el 82% vive por debajo del umbral de la pobreza.

6

La necesaria interdisciplinariedad de la inclusión educativa. Fundamento psicopedagógico

EN ESTE CAPÍTULO SE INCLUYEN aspectos básicos de la inclusión referente a las ciencias psicológica y pedagógica, con temáticas en torno a la diversidad y diferencias humanas, el ciclo vital, el desarrollo humano, etc., todos ellos considerados como puntos clave para la comprensión de la inclusividad desde un enfoque de estudio interdisciplinar, puesto que no aparecen en la realidad aisladamente sino en mutua interdependencia.

DIVERSIDAD Y DIFERENCIAS HUMANAS

En este apartado seguimos los estudios científicos que sobre el desarrollo humano ha realizado Papalia (2005) y sus colaboradores. Son interesantes en esta línea los trabajos de Aguado y otros (2002) que elaboraron la Guía INTER para el desarrollo de las diferencias interculturales en la escuela y son un referente imprescindible para el trabajo del profesorado en los niveles de educación obligatoria.

Las personas obtienen variaciones en todas y cada una de las características biológicas y psicológicas susceptibles de ser medidas. Todos somos distintos pero compartimos los mismos elementos constituyentes. Esta temática ha sido estudiada en profundidad por la psicología de las diferencias individuales y la pedagogía diferencial. El interés por el estudio científico de la variabilidad humana tiene su origen en la teoría evolucionista de Darwin, sus observaciones se centraron en la variabilidad intrasujeto y anotó que esta variabilidad no se alejaba del patrón básico de la especie; aunque él no conoció los límites biológicos que caracterizaban a las especies y a los individuos, cuestión que más tarde

desarrolló la ciencia genética.

Clasificación de las diferencias por autores representativos

Presentamos un análisis comparativo de las diferencias humanas individuales y grupales que han sido estudiados por diversos autores especialistas en psicología y pedagogía diferencial (ver tabla 6.1). Esta clasificación puede ser un instrumento útil para estudiar comparativamente la diversidad humana en el área psico-educativa desde un enfoque de inclusión.

	DIFERENCIAS INDIVIDUALES	**DIFERENCIAS DE GRUPO**
Anastasi (1958)	Tipologías, aptitudes, personalidad, creatividad	Sexo, edad, clase social, raza, superdotación, infradotación
Tyler (1965)	Inteligencia, rendimiento escolar aptitudes y talentos especiales, personalidad, intereses y valores, estilos cognitivos	Sexo, edad, clase social, raza, superdotación, infradotación
Buss y Poley (1966)	Aptitudes mentales (incluye estilos cognitivos), temperamento, motivación	Sexo, clase social, raza
Kirby y Raqdford (1976)	Aptitudes mentales, personalidad, creatividad, intereses y valores	Sexo, edad, raza, etnia
Willerman (1979)	Inteligencia, rendimiento escolar, personalidad, retraso mental, superdotación y talentos especiales	Sexo, edad, raza, etnia
Bachs (1980)	Tipologías, deficiencia mental	Sexo, edad, raza, cultura, comportamiento religioso
Minton y Schneider (1980)	Inteligencia, rendimiento escolar aptitudes, personalidad, intereses y valores	Sexo, edad, clase social y raza
Henning-Stout y Brown-Cheatham (1999)	Inteligencia, rendimiento escolar aptitudes, personalidad, intereses y valores	Cultura, lenguaje, género, comportamiento sexual, territorio geográfico, orientación religiosa, política o cualquier otra dimensión

Fuente: Jiménez Fernández (2005:55).

Tabla6.1. *Clasificación de las diferencias por autores representativos*

ESTUDIO DEL CICLO VITAL: PROCESOS DE CAMBIO Y ESTABILIDAD

Los científicos del desarrollo han delimitado dos tipos principales de cambio en los sujetos: un *cambio cuantitativo* referido a la cantidad o al número (el crecimiento en estatura, peso, vocabulario, conducta cooperativa, etc.) y un *cambio cualitativo* que es una modificación en la clase, estructura u organización (cambio de la comunicación no

verbal a la verbal, cambio en la actitud de rechazo a la actitud de acogida, etc.). También se interesan los científicos del desarrollo por comprender la *estabilidad* o *constancia* subyacente a la personalidad y la conducta. ¿Qué características tienen mayor probabilidad de mantenerse y cuáles tienen más probabilidad de cambiar y por qué? En los siguientes apartados se tratará de responder a esta interesante cuestión.

Dominios del desarrollo

El cambio y la estabilidad de las características que configuran a las personas tienen lugar en cuatro principales dominios o dimensiones del sujeto, que son el físico, el cognitivo, el psicosocial y el espiritual o trascendente. Todos están estrechamente interrelacionados constituyendo la unicidad inviolable de la persona.

– El dominio *físico* comprende el crecimiento del cuerpo y el cerebro, las capacidades sensoriales, las habilidades motoras y la salud.
– El dominio *cognitivo* comprende las habilidades mentales como el aprendizaje, la atención, la memoria, el lenguaje, el pensamiento, el razonamiento y la creatividad. Sus avances están muy relacionados con el crecimiento físico y emocional. Por ejemplo las habilidades lingüísticas dependen del desarrollo físico de la boca y el cerebro.
– El dominio *psicosocial* comprende las emociones, la personalidad y las relaciones sociales.
– El dominio *espiritual* o trascendente no pertenece a lo sentimental ni es un epifenómeno del mundo emocional, ni es de orden psicosomático. Este dominio comprende el campo de la fe religiosa. Incluye el metaconocimiento de las realidades que trascienden al sujeto en su relación con Dios, a través de la contemplación, la meditación y prácticas religiosas.

El desarrollo es un proceso unificado que despliega estas cuatro dimensiones de manera armónica en la persona, por tanto, cualquier intervención educativa habrá de partir y tener en cuenta el desarrollo de cada uno de estos dominios y sus mutuas relaciones. Bloom (1956) hizo un estudio ya clásico que hasta hoy es un referente y una ayuda para realizar apoyos estructurados cognitivos, emocionales y psicomotores a un sujeto escolar. Por ejemplo, el apoyo social puede ayudar a los niños para afrontar barreras influyentes en su estado físico o cognitivo. Por tanto, se hace necesario conocer bien los principales desarrollos característicos de los ocho períodos del ciclo vital y especialmente el referido a la niñez intermedia y preadolescente (6-12 años) por ser la etapa de la Educación Primaria y también en la adolescencia (13-16 años), la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria, donde se va a intervenir desde la inclusión educativa con medios didácticos y organizativos pertinentes para que ocurra el proceso inclusivo educativo.

Influencias en el desarrollo: herencia, ambiente y maduración

Algunas influencias en el desarrollo se originan con la herencia, el ambiente y la maduración. La *herencia* comprende las características innatas heredadas de los

progenitores biológicos en la concepción. El *ambiente* comprende la totalidad de las influencias no hereditarias o experienciales que ocurren en el desarrollo. La *maduración* es el despliegue del obrar de la naturaleza de cambios físicos y patrones de conducta incluyendo la capacidad para dominar nuevas habilidades.

Al tratar de entender las diferencias de los individuos humanos es necesario considerar las características *heredadas* que van a condicionar al sujeto al enfrentarse consigo mismo y con los demás. También hay que considerar los factores ambientales o de la experiencia que afectan a las personas, especialmente, la familia, la comunidad local donde se vive, las posibilidades socioeconómicas, el origen étnico y la cultura.

Principales influencias individuales

Las personas difieren en sexo, estatura, peso y estructura física; en los factores constitucionales como la salud y energía física; en inteligencia y en los rasgos de la personalidad y las reacciones emocionales. También difieren los contextos de sus vidas y su estilo de vida; las familias y comunidades a las que pertenecen, el tipo de escuela, las relaciones que establecen y la manera de vivir su ocio y tiempo libre.

Principales influencias contextuales

Todas las personas son seres sociales. Todo lo que una persona hace tiene una repercusión social, un reflejo inmediato o mediato, en los demás. La *familia, nuclear y extensa,* es el primer contexto donde un sujeto nace y se desarrolla básicamente en todas sus dimensiones, en la familia crece físicamente, aprende a conocer, aprende a amar y aprende a relacionarse con los demás. La *familia nuclear* es la unidad de parentesco y convivencia compuesta por uno o dos progenitores y sus hijos naturales, adoptados o hijastros; es más propia de los medios urbanos e industriales, donde generalmente los dos progenitores trabajan fuera de casa y los niños pasan más tiempo en la escuela.

La *familia extensa* es la red de parentesco compuesta por los padres, hijos y otros familiares que viven juntos en un hogar de familia extendida. El patrón tradicional de organización social compuesto por los abuelos, primos, tíos. Es más típica de los medios rurales[1].

La *posición socioeconómica* incluye el ingreso económico familiar, la educación de los adultos que viven con los niños y la ocupación profesional[2]. Los niños pobres tienen mayor probabilidad que otros niños de presentar problemas emocionales o conductuales o bajos rendimientos escolares (Papalia, 2005). Para la concienciación de erradicar la pobreza, la Unión Europea dedicó el año 2010 a la lucha contra la pobreza y la exclusión social. Ningún centro escolar puede estar ajeno a estas realidades que aquí se señalan.

La *cultura, raza u origen étnico* son factores contextuales que actúan eficazmente en la configuración de las personas. Toda persona pertenece a una cultura, tiene una

constelación de valores incorporada, una visión del mundo y de la realidad que ha recibido por ósmosis dentro de su entorno familiar y social de referencia. Papalia (2005:17) señala que "cultura es la forma total de vida de una sociedad o grupo, incluyendo costumbres, tradiciones, creencias, valores, lenguaje y productos físicos, toda la conducta aprendida transmitida de padres a hijos y grupo étnico que es el grupo unido por los ancestros, raza, religión, lenguaje y orígenes nacionales, los cuales contribuyen a un sentido de identidad compartida".

Conocer los grupos culturales y étnicos de los niños inmigrantes y no inmigrantes es hoy una asignatura fundamental en el proceder de un centro escolar que practica la inclusión educativa. Los informes de la UNESCO (1990, 1994, 2001, 2007, 2008) y autores como Ainscow (2008, 2009) y colaboradores señalan este factor como uno de los prioritarios a la hora de realizar la inclusión educativa.

El *contexto histórico,* según Papalia (2005), se ha incorporado más recientemente como influencia contextual por el empeño de los científicos del desarrollo que han visto cómo afectaban al desarrollo las experiencias particulares ligadas al tiempo y al lugar en el curso de la vida de las personas. ¿Qué significa ser un niño o una niña en Haití, en Pakistán, en Afganistán o en Sierra Leona?

LOS SEIS PRINCIPIOS DEL DESARROLLO DIFERENCIAL DE PAUL B. BALTES

Presentamos los seis principios del desarrollo del ciclo vital de Baltes que sirven de marco conceptual para el estudio científico de la inclusión educativa, por cuanto presenta la modificabilidad del individuo en situaciones positivas de aprendizaje; tema que consideramos relevante porque justifica desde la ciencia el cambio operado en el sujeto mediante la gran herramienta de desarrollo integral que es la educación para todos.

Baltes y sus colaboradores Linderberger, Staudinger y Bluck (citados por Papalia, 2005:22-24) han identificado los siguientes principios:

1. *El desarrollo dura toda la vida.* El desarrollo es un proceso vitalicio de cambio en la habilidad para adaptarse a las situaciones que uno selecciona o en las cuales uno se encuentra. Cada período del ciclo de vida es afectado por lo que sucedió antes y le afectará lo que esté por venir.
2. *El desarrollo involucra ganancias y pérdidas.* El desarrollo es multidimensional y multidireccional. Ocurre a lo largo de múltiples dimensiones en interacción —biológica, psicológica y social— cada una de las cuales puede desarrollarse en tasas diferentes. El desarrollo también ocurre en más de una dirección a la vez. A medida que la gente gana en un área puede perder en otra. La gente busca maximizar las ganancias y minimizar las pérdidas aprendiendo a manejarlas o compensarlas.
3. *Las influencias provenientes de la biología y la cultura cambian a lo largo del ciclo de vida.* El proceso de desarrollo está influido por la biología y la cultura, y el equilibrio entre tales influencias cambia con el tiempo. Las influencias biológicas como la fuerza muscular o la agudeza sensorial se debilitan a medida que la persona envejece, pero los apoyos culturales, como la educación, las relaciones amistosas y los ambientes tecnológicos, pueden ayudar al logro de una mayor calidad de vida.
4. *El desarrollo involucra una distribución cambiante de recursos.* Nadie puede hacerlo todo. Los individuos

eligen invertir sus recursos de tiempo, energía, talento, dinero y apoyo social de maneras diversas. En la niñez y la edad adulta temprana la mayor parte de los recursos por lo regular se orientan al crecimiento.

5. *El desarrollo es modificable.* A lo largo de la vida el desarrollo muestra plasticidad. Una de las tareas de la investigación es descubrir en qué medida tipos particulares de desarrollo pueden ser modificados en diversas edades.
6. *El desarrollo es influido por el contexto histórico y cultural.* Cada persona se desarrolla dentro de múltiples contextos; circunstancias o condiciones definidas en parte por la biología, en parte por el tiempo y el lugar. Además de las influencias clasificadas por la edad y no normativas, los individuos influyen y son influidos por su contexto histórico-cultural. Así los científicos del desarrollo han encontrado diferencias significativas entre los sujetos en el funcionamiento intelectual, el desarrollo emocional, en la madurez y en la flexibilidad de la personalidad.

ENFOQUES DE INVESTIGACIÓN QUE DAN RESPUESTA A LAS DIFERENCIAS HUMANAS

La tabla 6.2 presenta cuatro enfoques de investigación: aprendizaje, cognitivo, contextual y neurológico, y temas de investigación relacionados con sus autores respectivos. Estos enfoques responden a temas de estudio puntual que tienen como eje vertebrador las *diferencias humanas*, tema básico para la inclusión educativa.

ENFOQUE DE APRENDIZAJE	Colaborativo, Fullan y Hargreaves; Autorregulado de Zimmerman; Mediado y Distribuido; Basado en Problemas
ENFOQUE COGNITIVO	Conocimiento problemático de Piaget, Inteligencias Múltiples de Gardner
ENFOQUE CONTEXTUAL	Bronfenbrenner y Vygotsky
ENFOQUE NEUROLÓGICO	Descubrir fortalezas y compensar debilidades de Levin

Tabla 6.2. *Enfoques de investigación que dan respuesta a las diferencias humanas*

Consideramos importante, además, estar al día en los últimos resultados de investigación de la neurología y pediatría infantil porque dará pautas para afianzar los conocimientos al educador inclusivo de lo que pueden y no pueden hacer los niños en su aprendizaje.

Son interesantes los trabajos de Levine, pediatra norteamericano basados en resultados de investigación para crear programas de ayuda para las escuelas a fin de enseñarles a aprender y observar el funcionamiento cognitivo de los alumnos. Levine tiene como lema central que los niños tienen que *aprender a desarrollar sus fortalezas y compensar sus debilidades*.

Es decir, se trata de centrarse en las fortalezas de los alumnos para ayudarles a superar sus debilidades. El sistema ANSER de Levine, está compuesto por una serie de cuestionarios para los padres, médicos y escuelas, destinados a evaluar la evolución, comportamiento y salud de los niños desde los tres años hasta la adolescencia. El

programa fue desarrollado en la división de pediatría ambulatoria del Hospital Infantil de Boston: "aprender de los niños, descubrir sus dones", ésta es la idea.

En una línea semejante se orientan los trabajos de Scherer (2006) que ponen énfasis en descubrir las fortalezas de los alumnos como punto de partida en la acción docente inclusiva.

---

[1] Por ejemplo, en La Mancha (Ciudad Real, España) tiene mucha importancia en la familia la persona de la abuela porque esta figura aglutinaba a los niños de sus hijos —los nietos— que vivían con ella varias semanas mientras sus padres recolectaban en el campo. Era la abuela la que se hacía cargo de todos los nietos —primos entre sí—. Las relaciones entre primos en este contexto manchego se consolidaban posteriormente como relaciones auténticas entre hermanos y hermanas. En los medios urbanos es también típica la figura del abuelo o abuela que lleva y recoge a los nietos del colegio y muchas veces son los familiares de referencia más conocidos, precisamente por su cercanía al centro en las horas de recogida de sus nietos.

[2] El dato más que preocupante de los más de cinco millones de parados actualmente en España afecta indudablemente al bienestar de los niños que en esta época de crisis puede ser de baja calidad precisamente por el clima inestable de la familia al tener a los padres en paro laboral. Hay también más de un millón de familias con todos los integrantes de la unidad familiar en paro laboral.

7

El fundamento organizativo-didáctico

EN ESTE CAPÍTULO PRESENTAMOS las bases organizativas y didácticas desde las características del paradigma organizativo que deben responder a la educación inclusiva. La escuela inclusiva no es la escuela integradora y esto lo ha descrito muy bien Alemañy (2009), del que recogemos su estudio en esta línea. También incluimos las redes de participación para la diversidad como alternativa organizativa en la inclusión. El Índice de Ainscow (2009) es otro elemento organizativo y didáctico para generar un cambio en los centros escolares desde la inclusión educativa. Por último, el Plan estratégico recogido por Climent (2009) para transformar los centros escolares en centros inclusivos es otra apuesta decidida que detallaremos en este capítulo.

EL PARADIGMA ORGANIZATIVO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Según Ainscow (2009) este paradigma tiene las siguientes características:

- Es un nuevo modo de pensar que confronta las creencias de los educadores.
- Nos distancia del fracaso escolar centrado en el niño individual.
- Anima a centrarnos en el análisis de las barreras, de la participación y el aprendizaje.
- Nos hace escuchar las voces escondidas de los niños-víctimas que experimentan esas barreras, tales como la falta de recursos, la falta de experiencia o la falta de la existencia de un programa, la falta de modelos de enseñanza, o la falta de actitudes positivas que puedan dañar la presencia, la participación y el aprendizaje de algunos alumnos más vulnerables.

LA ESCUELA INTEGRADORA *VERSUS* LA ESCUELA INCLUSIVA

Alemañy (2009) indica que incluir e integrar tienen significados parecidos pero en los movimientos sociales estos términos representan filosofías distintas aunque tengan

aparentemente objetivos semejantes, como la inserción social de personas con discapacidad.

El movimiento inclusivo se basa en la participación y en los consensos de todos los agentes educativos que conviven en la escuela. Esta escuela inclusiva busca el superar las barreras que tienen algunos alumnos en el momento de llevar a cabo el proceso escolar. Alemañy (2009) recoge un cuadro comparativo (ver tabla 7.1) de varios autores que ilustra las diferencias entre la escuela integradora y la escuela inclusiva.

ESCUELA INTEGRADORA	ESCUELA INCLUSIVA
Centrada en el diagnóstico	Centrada en la resolución de problemas
Dirigida a la Educación Especial (alumnos con necesidades educativas especiales)	Dirigida a la Educación General (para todos los alumnos)
Basada en principios de igualdad y competición	Basada en principios de equidad, cooperación y solidaridad (valoración de las diferencias como oportunidad de enriquecimiento de la sociedad)
La inserción es parcial y condicionada	La inserción es total e incondicional
Exige transformaciones superficiales	Exige ruptura en los sistemas (transformaciones profundas)
Se centra en el alumno (se aplica al alumno programas específicos)	Se centra en el aula (apoyo en el aula ordinaria)
Tiende a disfrazar las limitaciones para aumentar la posibilidad de inserción	No disfraza las limitaciones porque estas son reales

Fuente: Alemañy, 2009.

Tabla7.1. *Escuela integradora* versus *escuela inclusiva*

ORGANIZACIÓN DE LOS CENTROS ESCOLARES: REDES DE PARTICIPACIÓN PARA LA DIVERSIDAD

Varios autores como Galino y Escribano (1997) desde el enfoque intercultural, Ainscow y Miles (2009) y Grossman (2008) coinciden en la necesidad de presentar un enfoque integral para actuar en toda la escuela desde la inclusión educativa evitando el reduccionismo del aula como único lugar de las prácticas inclusivas y mirando más a la educación de la ciudadanía que comprende la enseñanza de los valores democráticos a fin de recobrar el orden moral, el sentido de la comunidad, la pertenencia y la justicia social.

En esta línea Grossman (2008:57) recoge seis principios orientadores que deberían conducir la aplicación de medidas organizativas y curriculares inclusivas en los centros escolares:

1. La educación general guía todo el aprendizaje del alumno. Todo el aprendizaje del alumno se alinea según las normas de la educación general.
2. Todos los recursos de la escuela están configurados para beneficiar a todos los alumnos. Todos los

alumnos están incluidos en todas las actividades.

3. Las escuelas abordan enérgicamente la problemática del desarrollo social y la ciudadanía.
4. Las escuelas son sistemas de resolución de problemas, orientados por los datos reales y democráticamente organizados.
5. Las escuelas tienen fronteras abiertas en relación a las familias, la comunidad educativa y el contexto.
6. Las escuelas gozan de apoyo organizado para emprender un vasto cambio de sistemas.

En definitiva, derechos humanos, justicia social y sentido de la comunidad son los tres ejes fundamentales de la construcción inclusiva de la educación en las escuelas.

EL ÍNDICE PARA LA INCLUSIÓN: UNA GUÍA PARA LA FORMACIÓN Y EL CAMBIO EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

El Índice para la Inclusión *(Index for Inclusion)* es una herramienta que ayuda a reflexionar y a tomar decisiones para la mejora de los procesos de diversificación de la oferta educativa según las necesidades del alumnado.

Según Ainscow (2009: 144), "el Índice tiene dos principios inclusivos: un principio de igualdad de valor para todos y un principio comprehensivo relativo al rol deseado para los centros educativos en términos de apoyo al desarrollo educativo de todos los estudiantes dentro de las comunidades donde viven".

En la tabla 7.2 se observan los indicadores del Índice para la inclusión que señala Ainscow (2008) en la aplicación a las escuelas inclusivas en Inglaterra. Este se ha aplicado posteriormente en Cataluña siguiendo las líneas de Ainscow.

ÍNDICE PARA LA INCLUSIÓN
A. Crear CULTURAS inclusivas:
A.1. Construir comunidad
A.1.1.Todo el mundo se siente acogido
A.1.2.Los estudiantes se ayudan unos a otros
A.1.3.Los profesores colaboran entre ellos
A.1.4.El profesorado y el alumnado se tratan con respeto
A.1.5.Existe colaboración entre el profesorado y las familias
A.1.6.El profesorado y los miembros del consejo escolar trabajan bien juntos A.1.7. Todas las instituciones de la comunidad están involucrada en el centro
A.2. Establecer valores inclusivos
A.2.1.Se tienen expectativas altas sobre todo el alumnado
A.2.2.El profesorado, los miembros del consejo escolar, el alumnado y las familias comparten una misma filosofía sobre la inclusión
A.2.3.El profesorado piensa que todo el alumnado es igual e importante A.2.4. El profesorado y el alumnado son tratados como personas y como poseedores de un rol
A.2.5.El profesorado intenta eliminar todas las barreras al aprendizaje y a la participación en el centro

A.2.6. El centro se esfuerza por disminuir las prácticas discriminatorias

B. Elaborar POLÍTICAS inclusivas:

B.1. Desarrollar una escuela para todos

- B.1.1. Los nombramientos y las promociones de los docentes son justas B.1.2. Se ayuda a todo nuevo miembro del profesorado a adaptarse al centro
- B.1.3. El centro intenta admitir a todo el alumnado de su localidad
- B.1.4. El centro hace que sus instalaciones sean físicamente accesibles para todos
- B.1.5. Cuando el alumnado accede al centro por primera vez se le ayuda a adaptarse
- B.1.6. El centro organiza grupos de aprendizaje para que todo el alumnado se sienta valorado

B.2. Organizar apoyos inclusivos

- B.2.1. Se coordinan todas las formas de apoyo
- B.2.2. Las actividades de formación ayudan al profesorado a atender a la diversidad del alumnado
- B.2.3. Las políticas de necesidades educativas especiales son políticas de inclusión
- B.2.4. Las prácticas de evaluación y el apoyo psicopedagógico se utilizan para reducir las barreras al aprendizaje y para fomentar la participación de todo el alumnado
- B.2.5. El apoyo que se presta a los alumnos cuya primera lengua no es el castellano se coordina con el apoyo pedagógico
- B.2.6. El apoyo psicológico y emocional guarda relación con el desarrollo del currículo y el apoyo pedagógico.
- B.2.7. Se han reducido las prácticas de expulsión por indisciplina
- B.2.8. Se han reducido las barreras a la asistencia
- B.2.9. Se ha reducido la intimidación

C. Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas:

C.1. Organizar el proceso de aprendizaje

- C.1.1. Las clases responden a la diversidad del alumnado
- C.1.2. Las clases se hacen accesibles a todo el alumnado
- C.1.3. Las clases promueven la comprensión de las diferencias
- C.1.4. Se implica activamente al alumnado en su propio aprendizaje
- C.1.5. El alumnado aprende de forma colaborativa
- C.1.6. La evaluación motiva los logros de todo el alumnado
- C.1.7. La disciplina de clase se basa en el respeto mutuo
- C.1.8. El profesorado planifica, revisa y enseña en colaboración
- C.1.9. El profesorado se preocupa de apoyar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado
- C.1.10. El profesorado de apoyo se preocupa de facilitar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado
- C.1.11. Los deberes para casa contribuyen al aprendizaje de todos
- C.1.12. Todo el alumnado participa en actividades complementarias y extraescolares

C.2. Movilizar recursos

- C.2.1. Los recursos del centro se distribuyen de forma justa para apoyar la inclusión
- C.2.2. Se conocen y se aprovechan los recursos de la comunidad
- C.2.3. La experiencia del profesorado se aprovecha plenamente
- C.2.4. La diversidad entre el alumnado se utiliza como un recurso para la enseñanza y el aprendizaje

C.2.5.El profesorado genera recursos para apoyar el aprendizaje y la participación

Fuente: Miquel, E. (2009:128-129).

Tabla 7.2. *Guía de trabajo. Índice para la Inclusión*

PLAN ESTRATÉGICO PARA LAS ESCUELAS INCLUSIVAS

Climent (2009) señala algunos indicadores que configurarían un Plan estratégico para la transformación de los centros escolares en centros inclusivos. Son los siguientes:

- Participación de todo el alumnado en la mejora de la escuela.
- Concebir las barreras actuales como oportunidades para la superación.
- Estabilidad del profesorado que conforma el claustro.
- El *Index* como una oportunidad para examinar profundamente el centro valorando si es una comunidad que facilita el éxito desde el punto de vista inclusivo.
- Uso de cuestionarios y discusiones para identificar prioridades.
- Elaborar un plan de mejora escolar con una orientación inclusiva.
- La herramienta del *Index for Inclusion* como protocolo básico.

El Plan estratégico de la escuela inclusiva ha de contemplar, además, los siguientes aspectos:

- La formación inclusiva en la práctica del profesorado: planificar, coordinar y evaluar juntos.
- Dos profesores trabajando juntos en la misma aula.
- Definir los roles diferentes del tutor y el maestro de apoyo.
- Dedicar tiempo a la coordinación.
- Crear comisiones de atención a la diversidad.
- Buscar asesoramiento especializado.
- Importancia de la cooperación: estructura cooperativa dentro del aula.
- Parejas de lectura entre alumnos diferentes.
- Unidades didácticas cooperativas.
- Perseverancia, autocrítica y persecución de metas realistas.
- Refuerzo de la tutoría flexible y participativa.
- Materiales adaptados.
- La dinámica del aula: grupos flexibles, grupos cooperativos, tutoría entre iguales.
- Uso de TIC (proyector+portátil, pizarra electrónica…).
- Promover y disfrutar la riqueza de las diferencias.
- No etiquetar.
- Romper con la estructura de los grupos fijos de clase: grupos flexibles y espacios flexibles.
- Necesidad de arquitectos inclusivos que diseñen: la biblioteca, la sala de profesores, el gimnasio, el aula-

taller, las aulas para pequeños grupos, el aula de juego, etc., como espacios flexibles, con mobiliario ergonómico, etc.

CREAR CONDICIONES PARA LA MEJORA DEL TRABAJO EN EL AULA: UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD PARA TODOS

Los siguientes aspectos de este apartado resumen las prácticas profesionales de una educación de calidad para todos que recoge el proyecto IQEA (*Improving the Quality of Education for All).* Este proyecto lo dirigió Ainscow (2004) en varias escuelas inglesas en un plan de reforma nacional de mejora de la escuela.

El enfoque de IQEA establece que las estrategias eficaces de cambio no sólo se centran en la aplicación de proyectos educativos seleccionados por la escuela sino también en la creación de condiciones previsas que soporten el proceso de enseñanza-aprendizaje en la estructura organizativa interna de los centros. Las condiciones del trabajo en el aula que señala Ainscow son: relaciones autenticas; límites y expectativas; planificar para enseñar; un repertorio de modelos de enseñanza; colaboraciones pedagógicas y reflexión sobre la enseñanza.

A continuación las explicaremos brevemente.

- *Relaciones auténticas.* Las relaciones auténticas entre profesores y alumnos se promueven cuando los profesores demuestran una consideración positiva hacia todos los alumnos, cuando sus relaciones demuestran coherencia, justicia y generan confianza, cuando son cercanos y escuchan a cada uno, cuando hacen que sus clases sean lugares en los que el alumno puede experimentar la seguridad para elegir y asumir riesgos y responsabilidad personal.
- *Límites y expectativas.* Esta condición de mejora está relacionada con los límites y expectativas claros con respecto a la conducta del alumno, cuando se establece un sistema de premios y sanciones que promueven la autoestima y la autodisciplina. Está relacionado también con estrategias activas de dirección de la clase orientadas a crear un clima afectivo positivo.
- *Planificar para enseñar.* La planificación para enseñar tiene que responder a planes de clase variados; la organización de aula se adapta a las respuestas de información que dan los alumnos en la clase; las estrategias se planifican para que sean los propios alumnos quienes encuentren el sentido a las actividades del aula; además, los deberes para casa se planifican con el fin de servir de refuerzo al aprendizaje de todos los alumnos.
- *Repertorio de modelos de enseñanza.* Los profesores eficaces disponen de un conjunto de modelos de enseñanza y no utilizan un único método. Además, los diversos estilos de aprendizaje de los alumnos, como los objetivos de aprendizaje variados orientan al profesorado sobre qué modelos de enseñanza son más apropiados que otros. La reflexión es, pues, continua y se alimenta de la intuición del profesor para captar las estrategias más oportunas.
- *Colaboraciones pedagógicas.* Esta condición señala la necesidad de trabajar en colaboración en la escuela. Promueve, por tanto, el diálogo entre los docentes acerca de la naturaleza de la enseñanza y su aplicación práctica en el aula. Juntos establecen las orientaciones relativas a la selección de estrategias, toman acuerdos sobre las normas de evaluación para aplicar, se observan unos a otros en el aula y, así, los profesores colaboran para generar actividades de enseñanza de manera conjunta.
- *Reflexión sobre la enseñanza.* Esta condición para la mejora de la escuela inclusiva se refiere a la investigación y la reflexión profesional. Se trata de revisar el progreso y el impacto de la innovación y el

desarrollo de la clase. Incluye la recogida de datos en la clase para tomar decisiones realistas y ajustadas; elegir estrategias innovadoras de resultados de investigaciones relacionadas, así como participar en el análisis de datos, el control y el uso de los mismos con otros colegas.

8

Barreras al aprendizaje exitoso y apoyos educativos

EN ESTE CAPÍTULO PRESENTAMOS una selección de obstáculos o barreras que impiden el aprendizaje exitoso. Se complementa con los apoyos educativos correspondientes.

EL CONCEPTO DE BARRERAS AL APRENDIZAJE EXITOSO

La expresión de *barreras al aprendizaje exitoso* sigue las indicaciones de Ainscow (2004, 2008, 2009) y de la UNESCO (2008) para referirse a una descripción de obstáculos al aprendizaje que en algún momento los alumnos pueden encontrar a lo largo de su escolaridad.

Con la expresión *barreras al aprendizaje exitoso* se trata de poder aceptar y superar las dificultades entre todos los compañeros, porque *lo que es bueno para uno es bueno para todos* y *lo que es obstáculo para uno puede ser obstáculo para todos*. Todos los alumnos están llamados a obtener un éxito en sus aprendizajes. Los alumnos no son ajenos a este cambio conceptual en la praxis de sus aulas. Ellos se dan cuenta enseguida de que el profesor se dirige a todos y que les ayuda desde sus fortalezas para vencer sus debilidades sin señalar a nadie ni etiquetar a ninguno, sino creando colaboración y ayuda entre todos, porque la idea fuerza que está en la base de sus actuaciones es que cada alumno es importante.

> "Las barreras son de distinto tipo y condición; son establecidas por la tradición escolar y reforzadas por determinadas culturas escolares; limitan la presencia, el aprendizaje o la participación de algunos alumnos en condiciones equitativas con sus iguales en los centros escolares a los que acuden o acudirían de no ser considerados alumnos vulnerables" (Echeita, 2008:3).

Las barreras impiden la consecución de un aprendizaje de calidad y exitoso a los alumnos que las encuentran, sin posibilidad de vencerlas aisladamente por sí mismos. Se trata de superar la antigua situación de un alumno que se enfrenta solo con sus barreras e impedimentos y que recibe apoyos educativos pero sin conexión con el grupo.

Las *barreras al aprendizaje exitoso* tratan de generar una alternativa a la expresión convencional de necesidades educativas especiales que aún todavía se emplea en los medios educativos en las que se señalaba a algunos alumnos aislados con su déficit que necesitaban apoyos educativos específicos y que difícilmente alcanzaban aprendizajes exitosos dentro del grupo. Este cambio de expresiones conlleva una perspectiva distinta y unas dinámicas opuestas, tal como hemos descrito.

¿Pero, qué sabemos de las condiciones para que ocurra un aprendizaje exitoso? La UNESCO creó un material sobre el aprendizaje exitoso de todos los alumnos con el fin de generar debates entre los profesionales educativos para alcanzar una alternativa colaborativa diferente en las aulas que llegara a todos los niños para implicarles en sus aprendizajes de éxito y calidad. Este material estaba formado por varios paquetes de recursos agrupados por los siguientes subtítulos: *El aprendizaje nunca está completo. El aprendizaje es individual. El aprendizaje es un proceso social. El aprendizaje puede ser divertido. El aprendizaje es activo.* (Ainscow, 2004:118).

Partiendo de la premisa de que cualquier niño puede tener dificultades de aprendizaje, entonces las mejoras que introducen los profesores para responder con apoyos educativos resultan de interés general para toda la clase, en este sentido destacamos el estudio de Agewll, Sala y Torrent (2009) sobre la participación de todo el alumnado, el éxito y la mejora de la escuela a partir de un análisis de las barreras más relevantes y cómo superarlas.

Las barreras las clasificaremos en físico-motrices, sensoriales, psíquicas y conductuales. Aquí recogemos el estudio de cada uno de estos grupos diversos con barreras específicas a fin de dar respuesta mediante apoyos educativos eficaces en el aula ordinaria. Dentro de estos grupos hay diversas clasificaciones y modos de agrupar las barreras, pero aquí sólo se presentarán las más significativas sabiendo que cualquier agrupación o clasificación puede ser ficticia o al menos inexacta, ya que las barreras y dificultades pueden ser múltiples o únicas, por exceso o por defecto, temporales o permanentes[1].

Lo más importante es partir de las necesidades reales de cada alumno, tal y como proponen Robert (2009) y Echeita (2008) cuando coinciden en afirmar que la inclusión educativa pone en el centro del sistema al alumno y la acción educadora partiendo de un fino y profundo análisis de las necesidades reales de cada alumno.

BARRERAS FÍSICO-MOTRICES Y APOYOS EDUCATIVOS

El grupo de alumnos con barreras al aprendizaje exitoso relacionadas con la motricidad

(espina bífida, parálisis cerebral, tetraplejias, etc.), presentan necesidades en el área motriz, área de lenguaje y área cognitiva si su cerebro se encuentra lesionado, pero sobre todo, barreras para la movilidad en el acceso al centro escolar. La antigua ley de Integración Social de los Minusválidos (LISMI, 1982), ya instaba a las administraciones públicas a que desarrollara políticas a favor de la eliminación de barreras arquitectónicas; esto debe tenerse en cuenta o bien desde la construcción inicial de los centros educativos o en las obras de reforma de los ya existentes.

Desde el punto de vista psicopedagógico debe ser la propia dinámica escolar la que permita conocer el nivel de competencia del alumnado identificando las barreras al aprendizaje que encuentran en este proceso didáctico y la conveniencia de que incidan otros profesionales para facilitar los procesos inclusivos educativos convenientes (Deutsch, 2007; Heward, 2005; Salvador Mata, 2005).

Las Adaptaciones Curriculares y los Planes Educativos Individualizados (UNESCO, 2001; Comenius Project, 2006) se diseñan en torno a la adquisición de habilidades básicas, el conocimiento de las herramientas comprensivas y expresivas en la comunicación y la adquisición de los aprendizajes instrumentales, para que el aprendizaje exitoso sea posible. Pero los niños que se encuentran con barreras arquitectónicas, sufren a menudo una limitación de las posibilidades de interacción con el entorno que repercuten en un retraso de su capacidad socio-afectiva y cognitiva. Cuando esto sucede, se eliminarán las barreras arquitectónicas al tiempo que se adaptarán metodologías, programas y materiales específicos de ayuda como los Sistemas Alternativos de Comunicación (Aranda, 2008), para que pueda darse una participación individual y grupal efectiva entre todos los niños. También son imprescindibles los distintos tratamientos terapéuticos de fisioterapia como el Método Petô o el Bobath, que sirven como estimulación temprana y como tratamiento rehabilitador (Aranda, 2007) en algunos casos.

Finalmente, cabe destacar las aportaciones de las nuevas tecnologías en cuanto a aparatos facilitadores del movimiento y la comunicación. El centro CEAPAT (Madrid) dispone de una exposición permanente de todos estos medios tecnológicos que cada día se multiplican y perfeccionan.

BARRERAS SENSORIALES Y APOYOS EDUCATIVOS

En este apartado presentamos algunos obstáculos en el desarrollo del aprendizaje exitoso de los sujetos con dificultades sensoriales. *En el grupo que encuentra barreras sensoriales* están principalmente los alumnos sordos, los alumnos con dificultades de lenguaje, los alumnos ciegos y los alumnos de baja visión.

Los *alumnos sordos* tienen un desafío en el aprendizaje exitoso ante el logro de:

- La competencia/actuación comunicativa suficiente.
- El dominio de la lectoescritura.

La competencia comunicativa es la habilidad social para establecer una interacción. La comunicación puede utilizar cualquier sentido, por tanto, se podrá hacer por vía oral o signada (Fernández Viader, 2004; Sánchez Hípola, 2000).

Las actuaciones educativas comienzan por la atención temprana que implica un diagnóstico precoz de las necesidades individuales de los niños realizada por los especialistas en colaboración con las familias para que se impliquen desde el primer momento. Existe en España un programa de diagnóstico precoz de la sordera promovido por el Ministerio de Sanidad en fechas recientes.

El diagnóstico precoz hará que se rescaten los restos auditivos y que se empleen las prótesis necesarias. Actualmente la medicina ha puesto en práctica el implante coclear que ha facilitado la inclusión de estos sujetos en los medios escolares.

Además de una correcta atención temprana que rescate toda posibilidad de audición y expresión, la intervención educativa se centrará especialmente en la comunicación y el lenguaje, como ya dijimos, para favorecer la cognición. También se prestará atención al desarrollo de la atención y percepción visual-auditiva; la memoria y el proceso de información; el entrenamiento auditivo; la percepción táctil vibratoria; la memoria visual y la comprensión situacional.

Las Adaptaciones Curriculares girarán en torno al desarrollo de estrategias y habilidades para la lectura, escritura y lógica matemática, que son la llave para adquirir los demás conocimientos (Aranda, 2008). Igualmente se pondrá el acento en el empleo de metodologías específicas, como el bilingüismo que tiene en cuenta el lenguaje oral y el signado.

Las conclusiones a las que llegan las investigaciones sobre lenguaje de signos señalan que este lenguaje sirve para comunicar mensajes de distinto grado de complejidad y abstracción, por tanto, es necesaria para el marco educativo, ayuda en el rendimiento académico, desarrolla la inteligencia y el pensamiento y favorece la interacción social.

Los profesionales de la educación deben tener una formación en lengua de signos. En la formación inicial del profesorado se ofrece en algunas universidades la asignatura de Metodología para el aprendizaje de la lengua de signos. También diversas asociaciones promueven e impulsan la investigación con personas sordas con premios y certámenes.

En relación a los *alumnos ciegos y de baja visión,* según Salvador Mata (2005) se deberían identificar en estos sujetos los siguientes aspectos:

- El proceso antigrávico que engloba una serie de adquisiciones motoras especialmente de locomoción y desplazamiento.
- El proceso de localización corporal que le hace diferenciar entre el yo y el mundo que le rodea.
- El proceso de identificación y manipulación de los objetos y conocimiento de sus atributos.
- El proceso auditivo-verbal base del lenguaje hablado.

Las deficiencias en estos procesos van a afectar al desarrollo del aprendizaje, por eso el trabajo de estimulación temprana debe realizarse desde el nacimiento y, más tarde, el desarrollo funcional se irá alcanzando por vías alternativas.

Las Adaptaciones Curriculares y los Planes Educativos Individualizados están enfocados en primer lugar a la realización de programas y metodologías específicas básicas para el aprendizaje, como son los programas de movilidad, desarrollo táctil, escritura en braille, etc. Las áreas curriculares que van a tener más incidencia en el apoyo escolar serán: el conocimiento del medio físico, social, las matemáticas y la expresión artística (Aranda, 2008).

Actualmente la tiflología y las nuevas tecnologías, ponen al servicio de la persona ciega muchas posibilidades como el paso de escritura braille a tinta, sistemas parlantes, etc. Igualmente ocurre con los progresos científicos que consiguen avances extraordinarios como el aparato visor que se adhiere al cerebro y una serie de materiales específicos para ayudar en el desenvolvimiento normal como telefonía móvil y teléfonos adaptados que se puede ver en los centros de recursos o en el centro de material CEAPAT.

BARRERAS PSÍQUICAS Y APOYOS EDUCATIVOS

En el caso de los alumnos con retraso mental, en cuyo grupo está una gran mayoría de sujetos con síndrome de down, las demandas que se nos presentan se refieren esencialmente al aprendizaje. Por eso en el centro escolar se debe tener en cuenta el desarrollo de la percepción, la atención, la memoria y la formación de conceptos. El desarrollo evolutivo del cerebro constituye el soporte indispensable del aprendizaje (Heward, 2005).

El procesamiento inicial de la información, que ha entrado por los sentidos, da lugar a la memoria a corto y largo plazo, y ésta conduce a la adquisición del concepto.

Por tanto, el progreso cognitivo de la persona con retraso mental depende del tipo de experiencias de aprendizaje que se les proporcione.

También las alteraciones de la corteza cerebral van a dificultar el lenguaje, el cálculo aritmético y la motricidad. Aunque cada alumno tiene una patología diferente y el conocimiento y evaluación de sus necesidades deben servir para realizar una valoración realista del problema y desarrollar el aprendizaje según las capacidades, dándole todas las oportunidades de decisión y disfrute de su propia vida.

Las investigaciones al respecto (Armstrong, 2006), nos ayudan a conocer que es posible hacerles competentes para que tengan una vida autónoma; además apuestan por el potencial de aprendizaje y abogan por la figura del mediador que les ofrece las oportunidades necesarias y les enseña las estrategias adecuadas para saber resolver problemas.

Las Adaptaciones Curriculares y los Planes Educativos Individualizados proponen en primer lugar una estimulación temprana basada esencialmente en el desarrollo sensomotriz y en el desarrollo del lenguaje. Se trata de promover experiencias, desarrollar potencialidades y asegurar la maduración. Sobre todo, tener presente el lenguaje como elemento de comunicación y desarrollo personal.

Heward (2005), Deutsch (2007) y Salvador Mata (2005) coinciden en la necesidad de la colaboración de los padres ya que ocupan un papel decisivo para su introducción en el mundo laboral, su autonomía, sus relaciones interpersonales conviviendo con la pareja o en grupo.

BARRERAS CONDUCTUALES Y APOYOS EDUCATIVOS

En este apartado incluimos a los alumnos con necesidades de mejora en la conducta social. En el campo de la medicina y la psicología se utiliza el término *trastorno antisocial de la personalidad*. En el campo social judicial se añade la connotación de *agresividad, criminalidad* y/o *delincuencia.* En el campo educativo se hace referencia además, al *comportamiento discrepante*, el que es rechazado por el grupo social al que pertenece, al sujeto problemático en el acatamiento de las normas, etc. Todos estos términos que están cargados de cierta ambigüedad y de connotaciones sociales, no pueden perderse de vista en el centro, ya que éste debe realizar su labor pedagógica teniendo en cuenta el contexto social, la conducta y la persona (Echeita, 2008).

Las conductas inadaptadas no son más que manifestaciones de un proceso de socialización atípico. En la Ley del Menor del año 2000, se habla de conductas problemáticas que se manifiestan en la escuela sobre la convivencia y el rechazo a los más débiles, a los de otras culturas, etc., y las sanciones que se deben aplicar para ello. Todo esto implica que la escuela se puede encontrar con alumnos de contextos familiares desestructurados, con inestabilidad emocional, con fuerte agresividad, con dispersión en las tareas, con aprendizajes básicos mal integrados y de bajo nivel. Dentro de este ambiente, el educador debe indagar el código de valores de la sociedad de referencia, los factores sociales y medios de información que tienen impacto en las actividades y las conductas y todos aquellos factores relacionados con la familia, nivel socioeconómico, cultural, estructuración social, etc. (Echeita, 2007). A la vista de los resultados de este análisis, se programará la actuación educativa con los siguientes objetivos:

- Identificar barreras al aprendizaje exitoso asociadas a diferentes condiciones personales.
- Buscar y analizar información relevante respecto a las características más comunes.
- Reflexionar sobre las posibilidades de tratamiento educativo.
- Desarrollar trabajos en equipo de planificación y evaluación de la respuesta educativa adaptada a tales barreras.

BARRERAS DE TIPO SOCIOCULTURAL Y APOYOS EDUCATIVOS

La escuela intercultural supone un horizonte de búsqueda y respeto continuo a las identidades de las diversas culturas (Boyano, 2004). Por eso, el gran reto de la educación es descubrir lo que nos aporta de positivo cada una de estas culturas, buscar el entendimiento y el encuentro entre ellas, formando a las personas en valores de diálogo y colaboración.

La actividad formativa de la escuela se traduce en un proceso de enseñanza/aprendizaje en el marco de la reciprocidad y el respeto a los valores de otros, la colaboración, la convivencia y el diálogo, etc., que sentarán las bases de un individuo y de grupos que conciben la nueva ciudadanía que respeta las diferencias como base de la convivencia social.

Los alumnos de diferentes culturas pueden encontrar barreras al aprendizaje: lingüísticas, de compensación curricular, racismo implícito en el ambiente, incluso carencias de escolarización. Pero también pueden encontrar barreras de orden social ya que los valores de otras culturas se concretan en formas de vida y costumbres diferentes y pueden no encontrar su acomodo en un ambiente hostil. El diagnóstico de estas barreras hacen entender al educador que debe realizar una tarea de potenciación de cada ser humano, ya que todo niño tiene derecho a la educación, de modo que, por una parte, le haga coherente con su cultura y, por otra, le abra a la cultura común (Silva, 2005). En definitiva, ha de desarrollar competencias de respeto a las diferencias personales y culturales del alumno. Teniendo en cuenta, además, que el aprendizaje exitoso debe ser independiente de la procedencia cultural ya que las adquisiciones escolares de las diversas materias en el centro educativo deben ser aprendidas por cualquier niño ya proceda de una u otra cultura[2].

La respuesta educativa nos llevará a ir elaborando un currículum[3] a partir de los problemas de la comunidad y los indicadores de evaluación, para saber si el centro educativo alcanza un nivel aceptable de aprendizaje exitoso en un mosaico intercultural, que irá marcado por las relaciones entre familia, profesorado y alumnado, es decir, toda la comunidad educativa implicada en la misma misión.

En el estudio realizado por Rodríguez Marcos y otros (citado por Aranda, 2007) sobre patrones de creencias y actitudes de estudiantes que terminan magisterio, se pone de relieve la necesidad de una mayor formación intercultural de los futuros profesores. Los autores señalan que ante las perspectivas de tener en sus futuras aulas a alumnos gitanos, marroquíes y latinoamericanos, los estudiantes del profesorado sienten en general aceptación, pero se observan porcentajes más bajos cuando se refieren a alumnos gitanos o marroquíes, pues "no saben cómo actuar con ellos".

Este estudio nos alerta para que los futuros profesores entiendan la interculturalidad como algo que va más allá de esta formación inicial; esta formación en la interculturalidad debe ser tenida en cuenta en los planes de estudio, de este modo la presencia de los futuros alumnos de procedencia culturales diferentes será un estímulo

constante para el desarrollo profesional docente[4].

ALTAS CAPACIDADES Y APOYOS EDUCATIVOS

El grupo de alumnos con altas capacidades intelectuales o superdotados son alumnos que necesitan una atención específica y unas medidas de identificación y valoración de sus capacidades en el centro escolar de referencia[5]. Nosotros planteamos una necesidad específica de apoyo educativo que exige un seguimiento individual de su proceso de enseñanza/aprendizaje, una atención adecuada a sus características y una flexibilización en los cursos y niveles con independencia de su edad.

A continuación recogemos algunas aportaciones de apoyos educativos en aulas regulares, traducidas al castellano por Ángela Núñez del artículo *Teaching Young Gifted Children in the regular classroom* de Joan Franklin Smutny presentadas en la web: **www.altascapacidades.org**.

"Sin embargo, las altas capacidades son algo más que desarrollar habilidades más rápidamente o alcanzar las etapas del desarrollo de forma más temprana. Los niños de altas capacidades son extremadamente curiosos, producen una corriente continua de preguntas, aprenden rápido y recuerdan con facilidad, y piensan sobre el mundo de forma muy diferente a los compañeros de su misma edad. Su intensa curiosidad puede llevarles a meterse en problemas, al tratar de conocer cómo algo funciona. Pueden poseer un nivel de energía muy elevado, así como alta sensibilidad y perfeccionismo. Los niños de altas capacidades son niños en riesgo de aburrimiento, frustración y depresión […] La imagen más completa de un niño de altas capacidades es la que incluye observaciones del comportamiento y de las habilidades verbales en diferentes contextos dentro del aula, información y anécdotas de los padres, y los productos del niño (trabajos de arte, invenciones, construcciones de lego, historias escritas o contadas...)".

"Estas son algunas sugerencias de apoyos educativos para diseñar un aula amigable para los niños:

- Crear un aula que invite a la investigación.
- Utilizar una instrucción temática que conecte áreas de contenido.
- Gran variedad de materiales disponibles.
- Disponer de centros de actividades para realizar proyectos por su propia iniciativa.
- Flexibilidad en la disposición de los sitios.
- Ofrecer opciones de actividades atractivas, relacionadas con las lecciones, para los niños que terminan pronto.
- Modificar el ambiente del aula a través de música, así como oportunidades para la interpretación creativa, baile, canto...".

"La identificación e intervención temprana es esencial para el crecimiento y desarrollo

de los niños con altas capacidades. Equipados con prácticas estrategias de enseñanza y recursos creativos, los profesores se encuentran en una posición única para hacer avanzar sus talentos en un ambiente estimulante de descubrimiento y pensamiento original. Una sensibilidad especial hacia las necesidades de los niños y jóvenes de altas capacidades puede suponer una diferencia significativa para su desarrollo futuro y su felicidad".

ALUMNOS Y ALUMNAS VULNERABLES A LOS PROCESOS DE EXCLUSIÓN, FRACASO ESCOLAR O MARGINACIÓN

En este apartado analizaremos a un grupo de alumnos que tienen dificultades surgidas en el ambiente social de referencia. La *vulnerabilidad* describe una zona intermedia entre la integración y la exclusión social. Una persona *vulnerable* es aquella cuyo entorno personal, familiar-relacional, socio-econó-mico o político-administrativo padece alguna debilidad y, en consecuencia, se encuentra en una situación de riesgo que podría desencadenar un proceso de exclusión social (Fundación Luis Vives, 2009)[6].

Destacamos, entre otros, en este apartado, tres colectivos diferenciados de alumnos y alumnas vulnerables: los marginados por la pobreza, los excluidos o rechazados socialmente y los casos de fracaso escolar. A continuación analizaremos sus principales características con algunos apoyos educativos asociados a cada caso.

Alumnado en riesgo de marginación por la pobreza

El término pobreza se refiere a la carencia de recursos para satisfacer necesidades consideradas básicas que influyen en la calidad de vida de las personas. Tiene una connotación económica y conlleva una categorización social. Puede ser absoluta y relativa; la *pobreza absoluta* se da cuando no se alcanzan los estándares mínimos de calidad de vida. La *pobreza relativa* aparece con la existencia de desigualdades que se calcula por comparación con un nivel de vida estándar para la población a que se refiere. En Europa el umbral de la pobreza relativa se sitúa en el 60% de la media de los ingresos por unidad de consumo (Fundación Luis Vives, 2009).

Desde una visión internacional cobran relevancia las observaciones de Tomasevski (2006:42) en relación a que la pobreza es el mayor obstáculo para la educación desde un enfoque global: "Globalmente, la educación como servicio público gratuito es ideológicamente incompatible con la idea central de las estrategias actualmente existentes, pues buscan privatizar tanta educación como sea posible; transfiriendo el coste a las comunidades locales y a las familias. El supuesto que subyace es que aquellos que puedan pagar la educación de sus hijos *deberían* hacerlo. La consecuencia de todo ello es, con frecuencia, la idea implícita de que nadie debería pagar para educar a los hijos de otras personas. Por supuesto, esto socava el concepto mismo de los derechos humanos y niega, en efecto, que la educación sea un derecho humano. Esta es una posición bien

conocida del gobierno de los Estados Unidos de América, desarrollada por el Banco Mundial como núcleo de las estrategias educación globales".

"Es muy difícil analizar la pobreza desde la perspectiva del presupuesto. La lucha contra la pobreza es una lucha a medio y largo plazo. Estamos hablando de que hay salarios bajos porque muchas veces hay niveles educativos bajos. Mientras mantengamos indicadores como el de un 30% de fracaso escolar es prácticamente imposible reducir el nivel de pobreza. Aparte de esto, ¿dónde se debería poner el dinero? En el sistema de pensiones, en la protección infantil y en políticas de emancipación." (Font, A., 2009, *Informe de Exclusión Social en España 2009)*. Este informe señala que los cuatro factores que más contribuyen al éxito o al fracaso de estos niños son: la formación de los padres; la escolarización temprana; la transmisión de aspiraciones y la posesión de recursos educativos en el hogar.

Alumnado en riesgo de exclusión o rechazo social

La *exclusión social* supera a la pobreza en el sentido de que no se define en términos económicos sino desde un tipo más amplio de participación en la sociedad. Las causas de la exclusión social son multidimensionales y se enmarcan en un proceso de pérdida de integración o participación del individuo en la sociedad, en relación a uno o varios de estos ámbitos: económico, político-legal y social-relacional (Fundación Luis Vives, 2009).

Son interesantes las consideraciones de Tomasevski (2006:23) cuando afirma que "el título formal de ciudadanía no desencadena suficientes derechos porque los emigrantes son percibidos como extranjeros, situándose más allá de las fronteras de la pertenencia. Por eso se habla de *exclusión social.*

La exclusión a nivel micro ha sido documentada tanto en Francia como en muchos otros países ricos; a nivel macro, las estrategias de educación global han institucionalizado dicha exclusión al legitimar estrategias que pretenden asegurar que determinadas poblaciones *no* se desarrollen. Tales estrategias que se construyen sobre la negación de la educación como un derecho humano universal global, han institucionalizado, en definitiva, dicha exclusión"[7]. Hay tres instancias oficiales en España dedicadas a ayudar a los sujetos en riesgo de exclusión. El *Defensor del Pueblo,* el *Observatorio de Violencia Escolar* y el *Plan de Convivencia*.

- El *Defensor del Pueblo* de cada comunidad autónoma española vela por los derechos educativos, entre otros, de los sujetos en edad escolar.
- El *Observatorio de Violencia Escolar* del Ministerio de Educación a nivel estatal tiene por objetivo velar para que no se den acciones negativas contra la libertad de los sujetos y la convivencia pacífica.
- El *Plan de Convivencia* para los centros de Educación Secundaria promovida por el Ministerio de Educación tiene por objetivo crear un clima escolar de tolerancia positiva entre los escolares que conviven en el centro educativo. Se sustenta en el principio de que *depende de todos el alcanzar un clima social positivo*; alumnos y profesores se empeñan en potenciar este factor básico de convivencia aprendiendo a resolver conflictos sociales, cuya solución redundará más tarde en la comunidad educativa fortaleciéndola

en sus bases relacionales.

Las tres instancias anteriores tienen en común una única preocupación: prevenir la violencia entre los escolares. Este es un tema enemigo de la inclusión, pero está ahí y no hay otra forma de superarlo que afrontando la realidad de lo que ocurre.

Alumnado en riesgo de fracaso escolar

¿Qué es el fracaso escolar? El fracaso escolar es una situación de desventaja académica que sufren los niños cuando no alcanzan el nivel requerido en la escuela para su curso y/o edad correspondiente. El fracaso escolar manifiesta una incapacidad de la acción educativa de las escuelas al no lograr que los niños con bajos rendimientos superen los niveles óptimos de su aprendizaje. Es un sufrimiento para los niños el ser catalogado con esta expresión lacerante, precisamente por ser sujetos en crecimiento con toda la capacidad para aprender si tienen las oportunidades para hacerlo. ¿Cómo podemos hablar de fracaso precisamente en los ámbitos educativos?, el fracaso no es de los niños, sino del proceso educativo y el conjunto de profesionales que no aciertan en sus acciones. Las oportunidades que se deberían brindar a los niños exigen un tratamiento más personalizado e individual del ofrecido para ellos en el aula ordinaria.

Son interesantes las aportaciones del catedrático en Pediatría, Dr. Romeu. En su página web sobre actualidad psicológica y psiquiátrica trata los trastornos de aprendizaje, mal llamados como fracaso escolar y la repercusión negativa en los infantes que la sufren. Para este autor no existe el fracaso escolar, son los niños con diferentes necesidades escolares que reclaman tratamientos diferenciados en sus aprendizajes. La escuela tiene la obligación de acudir con soluciones educativas para ayudar, paliar y superar las dificultades de aprendizaje que presentan los niños en determinados momentos de su escolaridad. El problema no son las dificultades de los niños, según este autor, sino las soluciones erróneas de los adultos que empeoran la situación marcando negativamente de por vida a los sujetos que no han podido en su infancia resolver los trastornos de aprendizaje en la escuela.

Apoyos educativos en situaciones de marginación, esclusión o fracaso

En relación a los *apoyos educativos* de estos tres colectivos descritos presentamos las alternativas de la *inclusión social* y la *inclusión activa,* para trabajar desde los centros escolares a fin de superar la situación de marginación, exclusión social y el *fracaso* escolar de los niños afectados.

– La *inclusión social* es un proceso que asegura que todas las personas tienen las oportunidades y los recursos necesarios para participar plenamente en la vida económica, social y política y para disfrutar de unas condiciones de vida normales. La inclusión social está relacionada con la integración, la cohesión y la justicia social.

– La *inclusión activa* se refiere a la forma en que está organizada la sociedad. Se deben abordar las causas

estructurales de la exclusión, incluida la discriminación y la inadecuada prestación de servicios. Se garantiza la inclusión activa de una persona vulnerable a través de tres pilares: un apoyo a la renta adecuado, el acceso a los servicios sociales de calidad y un mercado laboral incluyente.

La inclusión activa no sustituye a la inclusión social ya que los grupos vulnerables que no pueden participar en el mercado laboral tienen derecho a una vida digna y a la plena participación en la sociedad, así como a unos ingresos mínimos de calidad integrales.

Para el alumnado en riesgo de marginación por la pobreza insistimos en las propuestas de Tomasevski (2006): hay que lograr desde unas políticas educativas activas *que la educación sea un servicio público gratuito*, especialmente con los niños y niñas en riesgo de marginación por la pobreza. No hay otra solución si creemos de verdad en el derecho a la educación de la infancia.

Es interesante, en este sentido, la iniciativa de Casey (2002) en su proyecto denominado: *No hay excusas. Lecciones de 20 escuelas de escasos recursos y alto rendimiento.* La denominación del título se refiere a las *excusas* que dan los profesionales cuando trabajan en medios sociales adversos de marginación por la pobreza (por ejemplo, expresiones tales como: “no tengo tiempo”, “es imposible cambiar las condiciones socioeconómicas”, “siempre sacarán malas notas por falta de apoyos en sus familias”, etc.). Tiene una web de referencia **www.noexcuses.org** actualizada con las nuevas aportaciones de los grupos comprometidos en la causa. El objetivo es disminuir el fracaso escolar en sujetos de bajos recursos.

Se trata de un proyecto nacional de los EEUU con el objetivo de lograr que la opinión pública ejerza mayor presión para que las personas de escasos recursos reciban una mejor educación. Es una apuesta por los niños con la plena confianza en que pueden aprender con éxito cualquiera que sean las condiciones adversas en que se encuentren. Este proyecto incluye veinte colegios públicos que están enclavados en entornos desfavorables. El proyecto pone énfasis en la capacidad de liderazgo de los buenos directores y su libertad para seleccionar maestros comprometidos y eficaces.

Para el alumnado en riesgo de fracaso escolar y los trastornos asociados de aprendizaje recogemos las indicaciones del Dr. Romeu que denomina al fracaso escolar como “trastorno escolar global” y que requiere una acción coordinada multiprofesional: “Ya hemos visto que el trastorno global de aprendizaje escolar no constituye una entidad nosológica. Es un síntoma que aparece en el curso de varios de los cuadros clínicos que venimos exponiendo, y otras veces sin cuadro clínico. Es un problema que requiere un enfoque múltiple y que debe ser desarrollado en servicios o centros de psiquiatría infantil, que cuenten con psicólogos y psicopedagogos. La conducta adecuada ante la consulta por trastorno escolar global consiste en examinar la dificultad propia de cada niño. Para ello hay que:

1. Evaluar el trastorno de aprendizaje en relación a los antecedentes que tengamos acerca de la historia clínica y madurativa del niño.
2. Evaluar el estado neurológico y orientar, si procede, hacia la realización de un estudio neurofisiológico.

3. Determinar el nivel de inteligencia y los factores que lo componen. Hay que hacer pruebas amplias, en exploración individual, para ver qué mecanismos el niño es capaz de poner en marcha y cuáles no.
4. Determinar el nivel de maduración en habilidades neuropsicológicas: percepción, psicomotricidad, lateralidad, organización del esquema corporal, etc., deben ser todas estudiadas. La elección de unas u otras dependerá del tipo de problema que presente el niño y de su edad.
5. Evaluar el nivel psicopedagógico del niño, tanto en cuanto a habilidades instrumentales (lectura, cálculo, etc.) como a desarrollo de procesos lógicos y asunción de los objetivos propios de su nivel. Esta exploración, además, nos orienta hacia el tipo de educación escolar recibida por el niño, y nos permite detectar problemas dispedagógicos (es decir, los creados por incorrectas programaciones educativas). También es pertinente evaluar aquí sus hábitos de trabajo en general y las técnicas de estudio en particular, que pueden ser de capital importancia para explicar problemas de aprendizaje. Si detectamos que el niño no tiene asumidos los objetivos pedagógicos que corresponden al curso que está siguiendo, lo más prudente es recomendar una asistencia individual que contemple los objetivos no asumidos de cursos anteriores.
6. Describir su personalidad, a partir de las entrevistas con los padres, cuestionarios de evaluación conductual, entrevistas con el niño, pruebas de personalidad (cuestionarios, pruebas objetivas, pruebas proyectivas), con especial atención a las áreas donde se detecte algún conflicto.
7. Integrar todos los datos en un diagnóstico operativo, que incluya el pronóstico.
8. Dictaminar las medidas necesarias para corregir o, en su caso, minimizar las alteraciones que han sido el motivo de consulta. Las tareas adecuadas para reducir y superar cada problema variarán en función de la naturaleza de éste. En bastantes casos se producen trastornos de aprendizaje en niños “normales”, aceptablemente bien escolarizados, y como consecuencia de unos malos hábitos de estudio. Ello aparece a partir de los 11-12 años, que es cuando el niño va a enfrentarse con temas que requieren amplio trabajo en casa, debiendo programar las tareas y las horas de estudio. En muchos colegios a los niños no se les dan pautas a seguir o una metodología para el estudio”.

Para el alumnado en riesgo de *marginación escolar y social* junto con el fenómeno de la inmigración y sus repercusiones en la escuela, presentamos aquí algunas acciones estructuradas de apoyos educativos que ayudan y complementan la tarea del profesorado en el centro escolar para intentar eliminar la marginación socioeducativa: las *aulas de enlace*, las *escuelas de bienvenida, la Guía INTER y los tratamientos personalizados del alumnado inmigrante.*

– *Aulas de enlace* en la Comunidad de Madrid. Las aulas de enlace (Boyano y col., 2004) son aulas específicas con currículo propio, integradas en el centro escolar, que operan como un recurso de refuerzo educativo para alumnos con necesidad de aprendizaje de la lengua española. Tienen un número máximo de doce alumnos extranjeros que responden al perfil de alumnos con necesidad de aprendizaje del español como lengua vehicular y alumnos con un grave desfase curricular como consecuencia de su no escolarización o una escolarización deficiente en el país de origen.

  Las líneas directrices y una abundante documentación práctica se han recogido en la publicación de Boyano y otros (2004) donde se explicita que estas aulas de enlace contemplan los siguientes aspectos: flexibilidad e individualización; el alumno es el centro y el protagonista del proceso educativo; educación intercultural; aprendizaje cooperativo; y aprendizaje del español como lengua extranjera.
– *Escuelas de bienvenida.* Como respuesta a los cambios en la tipología del alumnado y el incremento del alumnado extranjero en la Comunidad de Madrid (España), se activó en 2003 un programa experimental para el alumnado extranjero en colegios públicos de educación primaria y secundaria que se denominó: *Escuelas de Bienvenida*. Estas escuelas se conciben como comunidades educativas que están a favor de una educación intercultural de todos los alumnos en el conocimiento y respeto por los demás a fin de facilitar la integración escolar y social del alumnado extranjero.

– La *Guía INTER*. Es una guía práctica para aplicar la Educación Intercultural en la escuela. Está elaborada en el marco de un Proyecto Europeo entre varias universidades con el objetivo de ofrecer pautas prácticas a los profesores para la inserción de niños y niñas de otras culturas que conviven en el mismo centro educativo.

– *Tratamiento personalizado del alumnado inmigrante en el centro escolar*. Montón (2002) describe la tipología del alumnado de incorporación tardía y señala que dentro del colectivo inmigrante hay la misma diversidad que podemos ver en el colectivo de alumnos autóctonos. La autora comparte el criterio del alumnado con barreras al aprendizaje derivadas de situaciones sociales y culturales desfavorecidas según establece el Departamento de Enseñanza de Cataluña, entre los que cabría señalar la falta de escolaridad previa o una escolaridad deficitaria. Y señala además que el colectivo de alumnos que presenta mayores dificultades es el de incorporación tardía en nuestro sistema educativo. Se deberían de contemplar algunos supuestos previos para considerarlos en el tratamiento personalizado, como por ejemplo: la edad y el momento de su incorporación al sistema educativo, el tipo y el nivel de escolarización previa, o las expectativas familiares y sociales.

---

[1] La Ley Orgánica de Educación (2006) de 3 de mayo, (BOE del 4/5/2006), en los artículos 71, 75, 79, habla de favorecer, siempre que sea posible, el acceso de los alumnos a un régimen de mayor integración. En el caso de estos alumnos, la identificación, valoración y diagnóstico se realiza por profesionales de los equipos psicopedagógicos y el currículum que deben seguir es el común. La evaluación nos dirá el grado de consecución de los objetivos establecidos y la validez de las adaptaciones precisas, sea en la modalidad de escolarización que sea. El fin último será la integración social y laboral de los alumnos con independencia del grado de consecución de los objetivos previstos, promoviendo ofertas formativas adaptadas a la necesidad específica de cada alumno.

[2] Por ejemplo, en un aula de Educación Primaria, un niño chino, marroquí o colombiano puede obtener rendimientos óptimos en su aprendizaje matemático por sus aptitudes cognitivas igual o mejores que el resto de los niños. Aquí la variable cultural es independiente de las adquisiciones escolares. El error ha sido relacionar unas culturas con adquisiciones bajas en el rendimiento escolar obtenidas por sujetos de familias inmigrantes. De forma que los bajos resultados académicos se han relacionado con determinadas culturas minoritarias y se ha llegado a la creencia errónea de interpretar la multiculturalidad como un problema escolar. Nada más lejos. La multiculturalidad propiamente dicha en la escuela serviría para la convivencia, el conocimiento de los diferentes patrones de valoración sobre aspectos de la vida que son acentuados más en una u otra cultura y que constituyen un mosaico enriquecedor al compartir todos juntos el mismo espacio de la escuela con constelaciones axiológicas diferentes. Para más información ver: Escribano, A. (1992). *En una sociedad pluralista, una educación intercultural*, Cuaderno de Ensayos nº 7, Madrid: Fundación Santa María.

[3] Para más información consultar la obra de Galino, A. y Escribano, A. (1997). *La Educación Intercultural en el desarrollo del currículum.* Madrid: Narcea.

[4] Las asignaturas de Grado del Título de Maestro de Educación Infantil y Educación Primaria, supondrán un apoyo en el aprendizaje intercultural. Hay que avanzar más en este aspecto para estudiar y atender mejor la forma de incorporación a la escolaridad obligatoria de niños provenientes de culturas diferentes. Recordemos que la adquisición de aprendizajes exitosos escolares es independiente de las procedencias culturales de los niños. Todos los niños pueden adquirir aprendizajes de éxito en las materias instrumentales; los programas específicos para los que presentan carencias lingüísticas, retrasos en competencias o conocimientos básicos no deberían estar asociados a su pertenencia cultural.

[5] La Ley Orgánica de Educación de España (2006) les da la categoría de un grupo aparte, les dedica el artículo 74 del Capítulo I a los alumnos con altas capacidades intelectuales.

[6] La Fundación Luis Vives (2009) ha elaborado un documento sobre la *Inclusión Social,* **www.fundacionluisvives.org** (consultado en febrero de 2010). Describe los significados de los conceptos sobre pobreza, exclusión social, vulnerabilidad, inclusión social e inclusión activa que se insertan en este apartado.

[7] Es impactante esta afirmación de Tomasevski puesto que contrapone la *educación* al derecho humano

universal apareciendo así legitimada en organizaciones internacionales como, por ejemplo, el Banco Mundial. Sin embargo, sus apreciaciones no fueron superficiales ya que fueron obtenidas directamente de los países por ella visitados durante varios años cuando fue relatora de las Naciones Unidas para el Derecho a la Educación.

9

El Diseño Universal de Aprendizaje

EL DISEÑO UNIVERSAL DE APRENDIZAJE (DUA) es un paradigma relativamente nuevo dirigido al desarrollo de productos y entornos de fácil acceso para el mayor número de personas sin la necesidad de adaptarlos o rediseñarlos de una forma especial.

Este concepto surge del diseño sin barreras, del diseño accesible y de la tecnología asistida de apoyo. A diferencia de estos conceptos, el diseño universal alcanza todos los aspectos de la accesibilidad y se dirige a todas las personas, incluidas las personas con discapacidad. Este diseño resuelve el problema con una visión holística, partiendo de la idea de la diversidad humana. El objetivo del diseño universal es simplificar la realización de las tareas cotidianas mediante la construcción de productos, servicios y entornos más sencillos de usar por todas las personas y sin esfuerzo alguno. El diseño universal beneficia a todas las personas de todas las edades y habilidades.

Algunos ejemplos de diseños universales son: las rampas de acceso en las piscinas, la iluminación brillante y apropiada en los puestos de trabajo, las puertas interiores espaciosas, el uso de iconos significativos visuales, el acceso a edificios sin escalones, etc.

PRINCIPIOS DEL DISEÑO UNIVERSAL DE APRENDIZAJE

Los siguientes son principios en los que se fundamenta el diseño universal de aprendizaje:

- *Igualdad de uso*. El diseño debe ser fácil de usar y adecuado para todas las personas independientemente de sus capacidades y habilidades.
- *Flexibilidad.* El diseño debe poder adecuarse a un amplio rango de preferencias y habilidades individuales.

- *Simple e intuitivo*. El diseño debe ser fácil de entender independientemente de la experiencia, los conocimientos, las habilidades o el nivel de concentración del usuario.
- *Información fácil de percibir*. El diseño debe ser capaz de intercambiar información con el usuario, independientemente de las condiciones ambientales o las capacidades sensoriales del mismo.
- *Tolerante a los errores*. El diseño debe minimizar las acciones accidentales o fortuitas que pueden tener consecuencias fatales o no deseadas.
- *Escaso esfuerzo físico*. El diseño debe poder usarse eficazmente y con el mínimo esfuerzo posible.
- *Dimensiones apropiadas*. Los tamaños y espacios deben ser apropiados para el alcance, manipulación y uso por parte del usuario, independientemente de su tamaño, posición o movilidad.

EL DISEÑO UNIVERSAL DE APRENDIZAJE Y LA INCLUSIÓN

El DUA, según Cast (2008), es parte esencial en la estrategia para conseguir una sociedad en la que todas las personas pueden participar. Un modelo de sociedad que se está redefiniendo y que toma como base la inclusión de todos y que deriva, en gran medida, de la reflexión acerca del modo en que la sociedad quiere acoger a la persona en toda su diversidad. Un elemento de esta diversidad es la discapacidad. En este enfoque se priman los valores de la igualdad de oportunidades y el respeto de los derechos de todos. En este sentido el DUA propone el diseño del entorno, los edificios, los servicios, etc., de modo que puedan ser utilizados por el mayor número de personas, incluidas las personas con discapacidad y las personas mayores, de la forma más autónoma posible.

Las nuevas tecnologías están cambiando nuestro concepto de la naturaleza del aprendizaje. Estas nuevas tecnologías nos revelan que el aprendizaje universal es modular, distribuido, en paralelo y heterárquico (en **www.byd.com.ar**, *El futuro un diseño universal de aprendizaje*).

DISEÑO DE LA ENSEÑANZA INCLUSIVA EN EDUCACIÓN INFANTIL

Según las investigaciones de Echeita y col. (2009) en la etapa de Educación Infantil se encuentran niveles de satisfacción más altos en el proceso de inclusión que en el resto de etapas educativas.

En esta etapa el niño con discapacidad intelectual tiene las valoraciones más positivas lo que ayuda en el proceso de inclusión educativa en las variables valoración del trato recibido y nivel de autoestima. Esto se explica porque en los primeros años de desarrollo las diferencias cognitivas y sociales entre iguales, con o sin discapacidad, son todavía poco significativas. Sin embargo no ocurre lo mismo con sus iguales con necesidades específicas auditivas o visuales, para quienes la ausencia inicial de sistemas de comunicación compartidos para aprender y comprender el mundo complica objetivamente los primeros años de su proceso interactivo con sus compañeros sin tales necesidades, lo que explica las valoraciones menos satisfactorias.

También hay que observar que los niños tienen una asombrosa capacidad para acoger al otro sin hacer problemas en las dinámicas de juego o tareas lúdicas, este fue un factor recogido varias veces en las obras clásicas de María Montessori en las que destacó su asombro por los valores profundos de los niños para la convivencia.

DISEÑO DE LA ENSEÑANZA INCLUSIVA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Como señala Echeita y col. (2009) la etapa de Educación Primaria parece asumir plenamente su carácter de etapa de transición y en la que parecen mitigarse la mayoría de las diferencias explicables por las necesidades específicas de apoyo educativo que se observaban en Educación Infantil.

Es en la Educación Primaria donde parece que se estarían dando las mejores condiciones para resolver los dilemas de la inclusión educativa, según Jiménez Trens (2007). En Educación Primaria, por tanto, aunque hay alumnos con necesidades específicas en el aprendizaje y la participación, estas diferencias no resultan significativas.

Señala Echeita y col. (2009:171) que: “todo apunta a que, sin embargo, esa transición no conduce hacia metas de satisfacción similares en las etapas siguientes[1] entre los distintos grupos de alumnos con discapacidad analizados, sino hacia situaciones muy desiguales y también seguramente injustas, sobre todo para aquellos alumnos y alumnas con discapacidad intelectual”.

---

[1] Esta etapa siguiente a la que se refiere este autor es la Educación Secundaria Obligatoria.

10

El aula diversificada, la enseñanza multinivel y el diseño de programación múltiple

EN ESTE APARTADO SE ESTUDIAN tres acciones didácticas de corte inclusivo que responden a cómo los profesores diseñan de manera flexible su enseñanza tratando de dar respuestas específicas a las diferencias de los alumnos.

SIGNIFICADO DEL AULA DIVERSIFICADA

El aula diversificada es un espacio apropiado "para quienes aprenden de modos diferentes y a ritmos distintos y para quienes aportan a la escuela talentos e intereses variados" Tomlinson (2006:28). Además estas aulas funcionan mejor para una amplia variedad de alumnos que las aulas convencionales donde parece que los alumnos son todos parecidos. Los profesores en las aulas diversificadas tienen un trato cercano con los alumnos y su manera de enseñar es más un arte que un ejercicio repetitivo (ver figura 10.1).

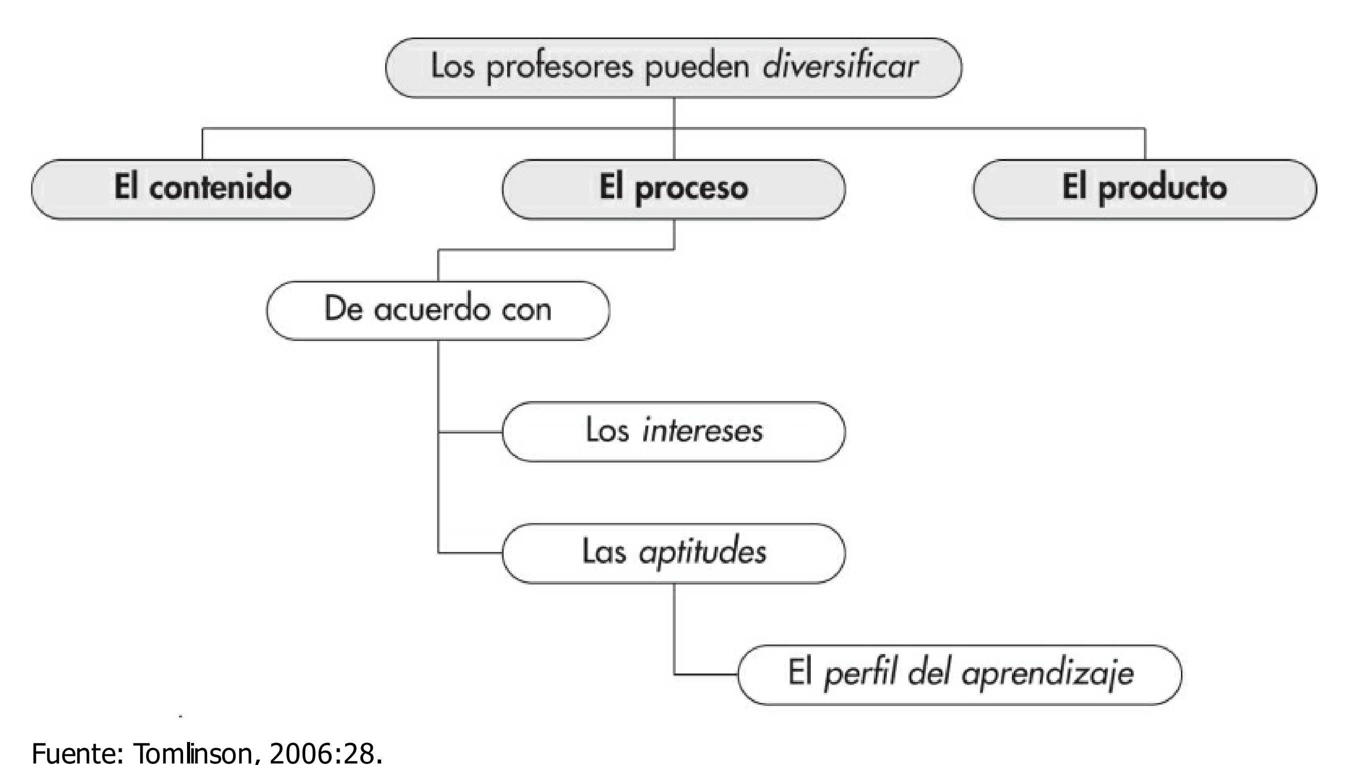
Según se observa en el gráfico, los profesores diversifican los contenidos (el *qué* enseñar/aprender), los procesos (el *cómo* enseñar/aprender) y los resultados o productos de aprendizaje. Dentro del apartado del proceso, se incluyen dos niveles a tener en cuenta: los intereses y las aptitudes. Los principios en los que se basa el aula diversificada son los siguientes:

– El profesor selecciona los conceptos esenciales.

– El profesor contempla las diferencias entre alumnos.

– El profesor parte de las fortalezas para compensar las debilidades.

- La enseñanza y la evaluación son inseparables.
- La adaptación a los diferentes estilos de aprendizaje.
- Todos los alumnos participan en tareas adecuadas para cada uno.
- Profesores y alumnos colaboran en el aprendizaje.
- El profesor y los alumnos trabajan juntos con métodos flexibles.



Fuente: Tomlinson, 2006:28.

Figura 10.1. *La diversificación de la enseñanza*

LA ENSEÑANZA MULTINIVEL

Collicot, (2000) señala que la enseñanza multinivel se basa en la premisa de que una lección debe servir para enseñar a todos en el aula. El profesor introduce en esa lección para todos los alumnos unos objetivos individuales, unos contenidos y unas estrategias educativas dirigidas a la variedad de alumnos en el aula.

La enseñanza multinivel es un enfoque didáctico que asume la individualización, la flexibilidad y la inclusión de todos los alumnos (en el aula ordinaria) sin distinción ni exclusión por su nivel de habilidades o capacidades. Esta enseñanza incluye: el diseño de la programación múltiple, el diseño del PEI (Plan Educativo Individualizado) de aula y el diseño del PEI amplio.

EL DISEÑO DE PROGRAMACIÓN MÚLTIPLE (DPM)

Este método se basa en la enseñanza multinivel y en el diseño universal del aprendizaje, entre otros (ver tabla 10.1). Bonals y Sánchez Cano (2007) recogen algunos

aspectos del Diseño de Programación Múltiple desde el enfoque de la UNESCO y de la Agencia Europea.

	UNESCO (2001): 9 reglas de oro para la inclusión	**AGENCIA EUROPEA PARA EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL (2003 y 2005): Orientaciones para la inclusión escolar**
	1. Incluir a todos los alumnos	a. Agrupamientos heterogéneos
	2. Comunicarse eficazmente en el aula	
	3. Eliminar barreras de aprendizaje y participación en el aula	
Enseñanza Multinivel. Diseño Universal del aprendizaje. Diseño de Programación Múltiple	4. Planificar las lecciones de forma que resulten más efectivas para todos (accesibilidad al currículo del aula)	b. Enseñanza eficaz y programación individual (PEI)
Enseñanza Multinivel. Diseño Universal del aprendizaje. Diseño de Programación Múltiple	5. Planificar individualmente el acceso al currículo del aula (plan individualizado)	
	6. Dar ayuda personal individualizada al alumno en el aula	
	7. Utilizar apoyos específicos (ayudas técnicas, etc.) y generales en el aula	
	8. Controlar el comportamiento de todo el alumnado en el aula	
	9. Trabajar en colaboración en el aula	c. Aprendizaje cooperativo d. Resolución cooperativa de problemas e. Enseñanza cooperativa

Fuente: Bonals, J. y Sánchez-Cano, M. (2007).

Tabla10.1. *Marco general del diseño de programación múltiple*

La Planificación multinivel y personalizada del currículo en el aula inclusiva sigue el enfoque denominado *authentic multi-level teaching* que está referido a los múltiples niveles de habilidades del alumnado en cada momento, entendidos como algo dinámico con múltiples oportunidades de implicación en los aprendizajes reales y proporcionando al alumnado apoyo en el seno de grupos heterogéneos. Este Diseño de Programación Múltiple comprende, además, los Planes Educativos Individualizados (PEI) que se desarrollarán en el próximo capítulo con más detalle.

TRABAJO COLABORATIVO Y PROFESORADO INCLUSIVO

Según Barkley, Cross y Howell (2007), la inclusión exige una apuesta por el trabajo en colaboración del profesorado entre si y con los alumnos y las familias. Los siguientes puntos indican esto que señalamos a modo de lista de tareas interactivas:

- Colaboración entre el profesorado.
- Cooperación entre los alumnos en el aprendizaje.
- Resolución compartida de problemas en relación a los trastornos de conducta.
- Agrupamientos flexibles y heterogéneos.
- Planificar una enseñanza flexible que promueva rutas de aprendizaje diferentes.
- Metodologías de enseñanza basadas en la valoración psicopedagógica, altas expectativas, seguimiento personal y evaluación.

Los *profesores inclusivos*:

- Ayudan a configurar una política escolar completa y decidida contra el racismo.
- Se apoyan en la comunidad escolar para crear culturas inclusivas.
- Establecen valores inclusivos.
- Se cercioran de agrupar y organizar los recursos para apoyar las prácticas inclusivas.
- Organizan los apoyos para atender la diversidad en el centro.
- Construyen sistemas de coordinación y organización del aprendizaje para garantizar las prácticas inclusivas.

APRENDIZAJE SIN LÍMITES, APRENDIZAJE CON ÉXITO

El aprendizaje no debe tener fronteras. Este aprendizaje sin fronteras es el aprendizaje sin límites. Además, el aprendizaje óptimo, con éxito, de los alumnos requiere un cuestionamiento permanente por parte del profesorado para hacer efectivo el aprendizaje exitoso en los alumnos. A continuación aparecen una serie de preguntas orientadoras que formula Miquel (2009:130) dirigidas a los profesores para servir de ayuda acerca del aprendizaje de los alumnos.

- ¿Se motiva a los estudiantes a que se hagan responsables de su propio aprendizaje?
- ¿Se proporciona información clara a los estudiantes sobre las expectativas de aprendizajes en las clases?
- ¿Contribuyen al ambiente del aula, su organización y otros recursos existentes en la misma al aprendizaje autónomo?
- ¿Se favorece en el alumnado una progresiva autonomía en relación con planificar su trabajo, regular su desempeño mientras lo realiza, y evaluar su actuación y los resultados obtenidos con el fin de introducir mejoras en situaciones futuras?
- ¿Se considera suficiente el apoyo y el "andamiaje" utilizado para ayudar a los alumnos a progresar en su aprendizaje, a la vez que les permite profundizar en su conocimiento y en las habilidades que ya poseen?
- ¿Se hacen explícitas la programaciones a los estudiantes para que ellos/as puedan trabajar a un ritmo más

rápido si lo desean?

- ¿Se enseña a los alumnos a investigar y a redactar un informe sobre un tema?
- ¿Son capaces los alumnos de utilizar la biblioteca y los recursos tecnológicos por ellos mismos?
- ¿Se enseña a los alumnos a tomar apuntes de las clases y de los libros y a organizar su trabajo?
- ¿Se enseña a los alumnos a hacer presentaciones de su trabajo tanto orales y escritas, como de otras formas, y tanto individuales como en grupo?
- ¿Se motiva a los alumnos a que resuman de forma oral y escrita lo que han aprendido?
- ¿Se enseña a los alumnos a revisar sus pruebas y sus exámenes y/o las de sus compañeros?
- ¿Se consulta a los alumnos sobre el apoyo que necesitan?
- ¿Se consulta a los alumnos sobre la calidad de sus clases?
- ¿Se involucra a los alumnos en el diseño del material didáctico para los compañeros?
- ¿Tienen los alumnos oportunidades para elegir entre actividades distintas?
- ¿Se identifican y se utilizan los intereses de los alumnos para construir a partir de ellos el currículum?
- ¿Se valoran y se tienen en cuenta los conocimientos previos del alumnado?

LAS TIC EN LA ENSEÑANZA INCLUSIVA

Presentamos en este apartado algún material seleccionado *ad hoc* en relación con las TIC y la inclusión.

Software: Te signo

Marcelo y Fernández (2009) estudian un programa para aprender el lenguaje de los signos y aplicarlo en el aula con alumnos con deficiencias en el habla en la audición o con todos los alumnos. Se presentan unos videos relacionados con palabras, imágenes y sonidos que permiten aprender el lenguaje de signos de una forma amena y divertida. Este programa está compuesto por más de 1500 signos, fotografías y clips de video para el aprendizaje bimodal.

Las ventajas que ofrece son: poder aprender signos básicos, utilizar centros de interés y permitir adaptar el aprendizaje a las necesidades del alumno.

Se puede tener un seguimiento de los alumnos creando fichas de seguimiento. Se puede elegir la temática sobre la que se quiere aprender, como por ejemplo, acciones, adjetivos, adverbios, alimentos, aseo, casa, ciudad, colegio, cuerpo, colores, deportes, familia, fiestas, geografía, juegos, números, preguntas, profesiones, seres vivos, transportes, etc.

El aprendizaje se basa en la presentación de signos acompañados de videos y frases en las que se utilizan los vocablos a aprender. Una vez terminadas las lecciones se puede elegir evaluarse. Para ello podemos optar por la evaluación que visualiza un video e imagen y el alumno debe seleccionar con el ratón la opción correcta. Al acertar, la

animación se pone en marcha. Pero también se puede optar por la evaluación avanzada en la cual se tiene que escribir el término adecuado a cada signo y, si la respuesta es correcta, la animación avanzará a su destino.

Este programa, además, ofrece la posibilidad de producir los resultados obtenidos, gestionar las altas y las bajas de los alumnos así como al acceso de informes y el *jugar aprendiendo.*

Accesibilidad para todos

Los productos de este software creado por la empresa Rehasoft en 2007, están desarrollados en colaboración con un equipo multidisciplinar de pedagogos, psicólogos, logopedas y profesores, que trabajan diariamente con alumnos. Este programa contiene tres subprogramas denominados: *DiDoc, DiTex y DiLet.*

DiDoc es un instrumento para personas con dislexia. *DiTex* es un programa que lee textos de la pantalla del ordenador a través de una voz sintética. *DiLet* es un programa pedagógico creado para servir de ayuda a personas con problemas para escribir correctamente. Su instrumento principal es la creación de diccionarios personalizados y el trabajo con sugerencias de palabras.

Creador de láminas

Este software fue creado por la empresa Antarq en el 2007 para el diseño y creación de láminas personalizadas, permite que el programa se convierta en una herramienta de enseñanza muy eficiente.

Posibilita el acceso a alumnos con barreras físicas y/o del conocimiento y el lenguaje. Se pueden preparar proyectos personalizados y se utilizan junto con la *suite* educativa de *Intelli Tools*. La *suite* educativa crea las teclas necesarias para estas láminas personalizadas que luego se editan e imprimen con el software *Overlay* y *Maker*. Es fácil preparar versiones distintas de estas láminas para que se adapten a las necesidades diferentes de cada usuario.

Aprendizaje virtual accesible

Proyecto europeo ELDA, creado por el Ayuntamiento de Barcelona en el 2009 y dirigido a los sujetos con barreras físicas. Se basa en una comunidad de aprendizaje electrónico. Apoya el entorno multilingüe con tecnología web. Incluye el desarrollo de un Centro Virtual de recursos Europeo.

TRABAJO CON LOS PADRES Y LAS FAMILIAS

La inclusión educativa en la vida escolar es una tarea cooperativa en la que colaboran conjuntamente los profesores y las familias. Los padres y las familias son las personas más importantes en la vida de los niños y niñas. Desde las escuelas inclusivas cuando se habla de participación, ésta incluye a las familias como parte esencial de referencia. Los beneficios del trabajo conjunto entre profesorado y padres no es algo nuevo pero lo que tiene más importancia en esta relación es la consecuencia positiva en los niños: proporciona una mayor correspondencia entre sus dos entornos vitales más importantes, la casa y la escuela. Además les proporciona más oportunidades para aprender y desarrollarse, y el acceso a más recursos y servicios (Heward, 2005).

Los profesores de *Cleverland High School* de Seattle (EEUU) visitan desde 2007 los hogares de al menos cinco de sus alumnos con barreras persistentes al aprendizaje, para conocer a las familias y recabar información de las fortalezas, habilidades e intereses que tienen. Los profesores creen que con esto los estudiantes se sienten más comprometidos y reconocidos.

En el Programa de Desarrollo Individualizado de los EEUU (incluido en el Plan IDEA) se realiza un plan individualizado de servicios familiares para cada niño que presenta barreras al aprendizaje exitoso. Heward (2005) recoge investigaciones de varios autores que coinciden en afirmar que la participación activa de la familia con alumnos que presentan barreras es la piedra angular para una planificación inclusiva de la enseñanza y recogen los siguientes argumentos a favor de esta convicción:

- Las familias conocen mejor que nadie algunas características de los niños.
- Las familias son quienes tienen mayor interés en que sus hijos aprendan. – Es muy probable que la familia sea el único grupo que va a intervenir en la educación del niño a lo largo de toda su escolaridad.
- Las familias pueden influir positivamente en la calidad de apoyos educativos que se ofrecen en el centro para los niños.
- Las familias deberán tomar parte en las decisiones que tomen los equipos educativos sobre los niños.

Hay una línea de investigación norteamericana (**www.ccsso.org**) en relación a las competencias en la formación del profesorado con las familias en comunidades colaborativas que señalan los siguientes aspectos de trabajo de los profesores:

- Aplicar la teoría y el conocimiento de las funciones dinámicas y la relación dentro y entre familias, escuelas y comunidades.
- Ayudar a las familias en la identificación de recursos, prioridades y preocupaciones en relación con el desarrollo de sus hijos.
- Conectar con las familias basándose en las necesidades, prioridades y preocupaciones con una variedad de recursos.
- Utilizar la comunicación, consulta, solución de problemas y ayuda para desarrollar habilidades en colaboración con las familias y otros profesionales para apoyar el desarrollo, el aprendizaje y el bienestar de los niños pequeños.
- Participar como miembro efectivo de un equipo con otros profesionales, voluntarios y familias para desarrollar y aplicar planes de aprendizaje y ambientes adecuados para los niños pequeños.

Turnbull y otros (2009:70) refieren una investigación sobre la cooperación entre familias y profesionales. Estos autores señalan que los acuerdos de cooperación entre familias y profesionales constan de seis componentes: competencia profesional, comunicación, respeto, compromiso, equidad y confianza.

11

Los Planes Educativos Individualizados

LOS PLANES EDUCATIVOS INDIVIDUALIZADOS (PEI) según Bonals y Sánchez Cano (2007), en el contexto del Diseño de Programación Múltiple, son planificaciones personalizadas e individuales realizadas por los profesores para mejorar el aprendizaje de determinados alumnos[1].

Las fases principales que servirían de orientación para su aplicación serían:

1. Centrarnos en el alumno que pueda tener alguna dificultad manifiesta o no manifiesta.
2. Verificar la adecuación de lo previsto para todos a la respuesta a sus posibles dificultades.
3. Identificar las opciones más convenientes para este alumno.
4. Generar nuevas opciones para este alumno a fin de que pueda aprender y participar plenamente en el aula e introducir esas opciones en la planificación general como alternativa que pueda ser eventualmente útil para otros alumnos.

ORIENTACIONES PARA ELABORAR UN PEI

A continuación presentaremos orientaciones relativas a la elaboración de un Plan Educativo Individualizado (PEI) en algunas áreas de aprendizaje escolar. No obstante, los principios de los Planes Educativos Individualizados comienzan preferentemente por la *Atención Temprana* que es de carácter preventivo, luego se deben detectar los niveles reales de aprendizaje y, por último, la intervención específica teniendo en cuenta las áreas de dominio (Aranda, 2008). Esto indica que es necesario incidir primeramente en los procesos que conducen al aprendizaje. Por ejemplo, incidir en el proceso visomotor para más adelante facilitar el acceso a la lecto-escritura.

La intervención también debe considerar el ciclo vital de la persona con dificultades. Por ejemplo, se dan diferentes implicaciones si está en el período de Infantil, Primaria o

Secundaria, pues, el niño con barreras persistentes, puede tener un mayor grado de ansiedad, baja autoestima y dificultad según la etapa. Otro principio de intervención será el de adaptar el currículo, los contenidos, los tiempos y la evaluación.

Las áreas de intervención, según Aranda (2008) las podemos resumir en cuatro grandes grupos, tres escolares (lectura, escritura y matemáticas) y una de adaptación social.

Nosotros, además de la Atención Temprana, como medida de prevención, analizamos las dificultades en la motricidad como base de los aprendizajes: el lenguaje, la lectura, la escritura y la matemática.

En la elaboración del Plan Educativo Individualizado tenemos en cuenta estos tres pasos:

- *Prevención:* es el primer paso que debe dar el educador; prevenir las dificultades antes de que se den, ayudando y acompañando en el desarrollo normal del niño. Esta es la acción propia de la intervención temprana.
- *Detección y diagnóstico:* es importante prestar atención a la sintomatología. Así, como recoge Aranda (2008) se agrupan en seis los rasgos característicos que pueden estar presentes en el niño con barreras en el aprendizaje: trastornos de la actividad motora, emotividad, percepción, simbolización, atención y memoria. Aquí nos referiremos esencialmente a trastornos motores, en el lenguaje oral y escrito y en las matemáticas, por ser áreas típicas escolares.
- *Intervención:* antes de comenzar la intervención conoceremos qué programas existen, qué elementos personales vamos a emplear para su implementación, qué elementos materiales y qué barreras tiene el alumno.

Cuando hemos tomado ya esas decisiones pasamos a diseñar un Plan Educativo Individualizado que tenga en cuenta:

- Los objetivos que se desean conseguir.
- Los elementos que se ponen en juego para conseguir esos objetivos.
- Los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.
- La metodología, actividades, materiales, recursos, espacios, tiempos.
- La evaluación individualizada continúa.

PEI Y ÁREA DE ATENCIÓN TEMPRANA

> "Atención Temprana, desde el punto de vista didáctico, es abrir un mayor número de canales sensoriales que contribuyan a aportar información sobre el mundo que rodea al niño. Para ello es necesario conocer a los niños, sus fortalezas y debilidades, a fin de valorar e impulsar los aprendizajes y, después, llevar a cabo un plan donde, por medio de las diferentes áreas de aprendizaje, estimulemos la atención y la memoria, para llegar a la formación de conceptos" (Aranda, 2008:45).

Desde el punto de vista físico, en un desarrollo normal, se sabe que los niños heredarán factores de sus progenitores, pero la herencia no determina totalmente sus

posibilidades, y será la educación la que asuma el reto de mejorar la herencia y los factores endocrinológicos. Por otro lado, también la educación ayudará a mejorar el ambiente, la familia, la nutrición, etc. Si el desarrollo de estos niños ofrece problemas, la escuela será un agente decisivo para esa mejora de todos los factores ya nombrados.

> "La educación no puede influir en el código genético pero sí en la aportación de estímulos sensoriales, mayores y mejores. Para ello, es necesario que el profesional conozca el papel tan importante del sistema nervioso central, la importancia de su patrimonio neuronal, la maduración del propio sistema nervioso y la función del cerebro en cada una de sus divisiones con el fin de estimular todos los órganos sensoriales. El educador debe aplicar en cada momento el estímulo que, por una parte, pueda comprender y asumir el niño y, por otra, aquel estímulo que sea más útil" (Aranda, 2006:245).

En el campo psicopedagógico, para comenzar a estimular es necesario conocer cómo se realiza el desarrollo de las conductas y capacidades de los niños. Las conductas se han tipificado con un criterio de madurez, definido mediante estudios observacionales que permiten determinar las tendencias medias de su desarrollo conductual. Los modos de conducta típicos nos permiten comparar el comportamiento total del niño en términos de niveles de maduración. La tarea del educador es observar el comportamiento del niño. El diagnóstico consiste en una observación discriminada de las formas de conducta y de la apreciación de éstas en comparación con las manifestaciones típicas del desarrollo.

Las capacidades son dimensiones del desarrollo personal del alumno, objeto de educación y que sirven para determinar el ámbito de la consecución de las finalidades educativas propuestas en cada etapa.

- Desde el punto de vista del aprendizaje, la *capacidad motriz* está relacionada con la exploración del medio y actúa sobre esta información.
- La *capacidad cognitiva* es la capacidad que tenemos de fijar el presente, reconocerlo y situar el pasado en el tiempo. Esta capacidad será la responsable de desarrollar la atención, la memoria y todos los procesos implicados en la formación del concepto.
- La *capacidad de comunicación,* el lenguaje, es uno de los sistemas que permiten la comunicación.
- La *capacidad de inserción social* es el proceso por el cual, la persona, por medio del sistema nervioso, recibe información del medio exterior, la interpreta y reacciona de manera apropiada entablando así relaciones humanas con el mundo.
- La *capacidad afectiva* es el desarrollo de los afectos positivos del niño. Este aspecto es definitivo, pues condiciona no sólo su personalidad y su carácter personal, sino también la evolución y el desarrollo de su inteligencia.

La intervención temprana supondrá ir sentando las bases de desarrollo y procurar el aprovechamiento máximo de todas las capacidades del niño.

En el caso de los niños con diferentes barreras o de alto riesgo, la atención temprana trata de llevar a cabo la intervención educativa desde el momento del nacimiento, si se detecta la barrera, con el fin de evitar las secuelas asociadas que pueden inferir en su óptimo desarrollo. Aquí se trataría de prevenir y de detectar precozmente las barreras para poder actuar con eficacia.

Para Aranda (2007), la atención temprana es un tema clave, que ayuda a prevenir las dificultades de aprendizaje siendo imprescindible para actuar sobre los alumnos con barreras al aprendizaje exitoso.

Todos los programas inciden esencialmente en el desarrollo sensomotriz y la estimulación del lenguaje como base fundamental para la preparación a los aprendizajes. También hay que destacar algunos programas de nuevas tecnologías y estimulación sensomotriz para niños con multibarreras (Aranda, 2007).

PEI Y ÁREA PSICOMOTRIZ

La psicomotricidad se ha ido introduciendo en el ámbito educativo con una entidad propia que justifica la necesidad de una formación específica de los profesionales (fisioterapeutas y psicomotricistas) para la actividad terapéutica junto con una información complementaria para el maestro, principalmente para los que se ocupan de los niños en edades comprendidas entre 0 y 10 años.

El término psicomotricidad integra las interacciones cognitivas, emocionales, simbólicas y sensomotrices en la capacidad de ser y de expresarse en un contexto psicosocial (Heward, 2005). Así definida, desempeña un papel fundamental en el desarrollo armónico de la personalidad. Partiendo de esta concepción se desarrollan diversas formas de intervención psicomotriz que encuentran su aplicación, cualquiera que sea la edad, en los ámbitos preventivos, educativos y escolares.

La psicomotricidad es la base de los aprendizajes escolares instrumentales: lectura, escritura y cálculo, porque se basan en el control corporal y sus desplazamientos. La psicomotricidad ofrece un mejor desarrollo en las diferentes situaciones de la vida; enseña a los niños a disponer de medios como el conocimiento del esquema corporal, la organización espacio temporal; estimula el dominio del equilibrio, el control y la eficacia de las diversas coordinaciones globales, y ofrece las mejores posibilidades de adaptación al mundo exterior.

Por otra parte, los aspectos terapéuticos y su aplicación práctica son una actividad eminentemente educativa. La valoración psicomotriz, se hará por medio de los test psicomotores que ofrecen información acerca de si los niños tienen un desarrollo adecuado o no, lo que es necesario para establecer las pautas de actuación para toda la clase.

El Plan Educativo Individual se realizará por medio de ejercicios agrupados y clasificados según las barreras pedagógico-didácticas como: la educación del esquema corporal, las conductas motrices base, las conductas perceptivas, motrices, la educación psicomotriz diferenciada (Aranda, 2008; Salvador Mata, 2005); por otro lado, los programas específicos de fisioterapia para alumnos con barreras motrices serán de competencia exclusiva de los profesionales especializados en la materia.

PEI Y ÁREA DEL LENGUAJE ORAL

Los diversos trabajos e investigaciones realizadas tanto con población oyente como con población sorda escolarizada (Aranda, 2008; Salvador Mata, 2005; Deutsch, 2007), señalan que las barreras en el desarrollo del lenguaje están íntimamente relacionadas con la pérdida auditiva y la comunicación lingüística, pero además, este desarrollo va a tener que ver con el entorno comunicativo-social del niño. Esto se ve más claramente en el caso de los niños sordos según tengan una familia sorda u oyente.

El desarrollo de la lengua oral pasa por diversas etapas: vocalizaciones, gritos, balbuceos, sílabas y palabras. Posteriormente le sigue el desarrollo del sistema fonológico y, a continuación, se desarrolla el sistema léxico-semántico en el que el niño va generalizando el significado de las palabras y aumentando su vocabulario; por último, está la etapa del desarrollo morfo-sintáctico. En este desarrollo, hay que tener en cuenta distintos planos del lenguaje donde podemos observar: la organización fonética, la organización semántica y la organización morfosintáctica (Aranda, 2008).

Cuando existen barreras en alguno de estos pasos, los niños tienen problemas de habla. Por eso, una vez detectado, tanto el logopeda como el maestro de aula deberá realizar una estimulación temprana que tenga en cuenta al menos: el entrenamiento perceptivo de los fonemas, la construcción y comprensión del lenguaje, el entrenamiento de la voz, de la articulación y de la palabra.

Aunque la rehabilitación del lenguaje es propia del especialista logopeda, el maestro de aula debe incidir en la recuperación del lenguaje de los niños con barreras lingüísticas atendiendo esencialmente al desarrollo y la percepción correcta de los fonemas y a la comprensión del mensaje oral.

Heward (2005) señala que el mensaje oral adquiere una importancia decisiva en los procesos de lecto-escritura porque es más que un elemento aislado, presentando un conjunto de señales contextuales y estructuras morfo-sintácticas, así como la organización de la información en el texto; por consiguiente, el conocimiento y la comprensión de la sintaxis del lenguaje oral y escrito están relacionados con los procesos conceptuales o interpretativos de los textos escritos u orales.

PEI Y ÁREA DE LECTO-ESCRITURA

Lenguaje escrito y lenguaje oral son sistemas lingüísticos relacionados e interdependientes. El lenguaje escrito aporta además la posibilidad de comunicarse a distancia, usar términos propios, estructuras sintácticas más complejas. El lenguaje escrito tiene diferentes funciones, por eso, va a requerir habilidades diferentes como: ortografía, formación de los signos (letras y palabras), morfología (léxico) y estructuras sintácticas.

A partir de los años setenta los estudios sobre lenguaje escrito se centran en el texto

como unidad lingüística discursiva; se consideran los aspectos estructurales y los gramaticales sin olvidar la perspectiva psicológica y cognitiva. Según Salvador Mata (2005) hay muchos estudios sobre la perspectiva cognitiva del aprendizaje y el desarrollo de la expresión escrita que corroboran estos aspectos.

Desde una perspectiva gramatical se estudia el texto como una unidad lingüística comunicativa con entidad propia que posee una intención comunicativa concreta.

Desde el punto de vista didáctico (Aranda, 2008), los expertos distinguen una serie de etapas como son: la *motora* (el garabateo espontáneo a partir de los 16 meses); la etapa *perceptiva* fruto de la percepción y memorización visual. La etapa *representativa* en la que la representación que hace el niño es el medio que tiene un significado para él. Más tarde la etapa *ideográfica,* en la que elabora ideas concebidas a priori; la pre-grafía en la que se aprecian letras globales pero sin conocer el código. Más tarde la etapa de *transición a la escritura* en la que los niños se enfrentan con el aspecto simbólico del mensaje escrito y tratan de interpretar el significado de lo que tiene delante.

En general, las barreras en la escritura se encuentran en el reconocimiento de las palabras y el nivel de comprensión del texto, dándose las disgrafías o conjunto de errores de la escritura que afectan a la palabra y no a su trazado o grafía. Los errores más frecuentes en la formación de la palabra y frase son: las omisiones, las sustituciones, las inversiones y la mezcla. Por tanto, la recuperación de la disgrafía atenderá a cada una de las etapas e incidirá en cada uno de los errores.

El Plan Educativo Individualizado pasa por la relajación global o segmentaria, la reeducación psicomotora de base, la reeducación dígito-manual, la reeducación visomotora, la grafomotora y la formación de la letra y la palabra.

PEI Y ÁREA DE LA LECTURA

Los niños, desde muy pequeños (2 o 3 años), son capaces de iniciarse en la lectura respondiendo a múltiples estímulos. Por consiguiente, esta lectura es un acto natural paralelo al del lenguaje oral. Este proceso natural o precoz es defendido por autores como Aranda (2008), Deutsch (2007), etc. Entre otras consideraciones, los autores defienden que aprender a leer consiste en elaborar mecanismos que permiten poner en relación la información escrita con los conocimientos lingüísticos del lector. Por tanto, se advierten dos procesos esenciales: los procesos implicados en el reconocimiento de la palabra escrita y los procesos dirigidos a la comprensión del texto.

En el primer caso, el proceso de remodificación fonológica está directamente ligado a la existencia de una entrada fonológica en el léxico interno del lector. Para la comprensión lectora se subraya la importancia de los conocimientos previos del lector.

Las barreras en la lectura o dislexia pueden aparecer por causas neurológicas o cognitivas (dificultades en la percepción, memoria, codificación verbal, procesamiento

verbal). Las investigaciones más actuales admiten la existencia de distintos síndromes disléxicos. La mayoría coinciden en que hay algún tipo de perturbación auditivo-fonológica. Otro tipo de problemas son los vídeoespaciales. De ahí las diferentes clasificaciones sobre dislexia (auditiva, visual y viso-auditiva). El proceso de detección y valoración desde el punto de vista pedagógico, además del examen complementario médico y psicológico, tiene como finalidad detectar el nivel de madurez lecto-escritora (coordinación viso-motora, memoria visual, coordinación auditiva-motora, atención, etc.) y conocer el perfil de instrucción (velocidad, comprensión, etc.) de los niños.

Los errores más frecuentes, son las confusiones en asociaciones de letras, confusión en sinfones[2] y sílabas trabadas[3], en sílabas directas e inversas, confusiones articulatorias, omisiones, agregados, sustituciones, etc. El Plan Educativo Individualizado tendrá en cuenta las peculiaridades de los errores de cada niño de la clase, planteándose objetivos como: el reconocimiento virtual de la palabra, la repetición del párrafo, las técnicas rítmicas-motrices; así como los propios métodos de lectura y la progresión de las habilidades lectoras.

PEI Y ÁREA DE MATEMÁTICAS

Las matemáticas es un área cuya motivación durante la etapa de escolarización suele ser generalmente baja. Las barreras al aprendizaje matemático pueden ser por diversas causas. A las dificultades de aprendizaje de las matemáticas les llamamos *discalculia* y pueden ser una consecuencia natural del proceso del aprendizaje. Los estudios al respecto lo atribuyen a la falta de madurez neurológica, fallos en la escolaridad, inadecuación de la metodología, pero en general, según Piaget (1981), la comprensión de las dificultades de aprendizaje de las matemáticas exige conocer con claridad los procesos y pasos en el desarrollo y aprendizaje de las habilidades relacionadas con el concepto de número y la lógica del pensamiento lógico-deductivo.

En definitiva, para evaluar las barreras debemos observar si los niños comprenden las nociones de conservación de la materia, reversibilidad de las operaciones, la correspondencia término a término, la seriación y la clasificación. Posteriormente, evaluaremos si comprenden el concepto de número. En cuanto a las operaciones fundamentales evaluamos el orden y la reversibilidad. Respecto al razonamiento matemático y su lenguaje, hay que evaluar si saben resolver problemas. Sobre las nociones geométricas observaremos aspectos como esquema corporal, espacio y longitud.

En resumen, para atender a las dificultades matemáticas es necesario partir de la estructuración de la mente porque se trata de desarrollar en todos los alumnos de forma progresiva los marcos lógicos indispensables para la práctica atractiva y necesaria de las matemáticas.

PEI Y ÁREA DE ADAPTACIÓN SOCIAL

Esta área, aunque no es estrictamente académica, puede ser responsable de algunas barreras escolares importantes en el desarrollo escolar. Las personas que no tienen un aprendizaje exitoso en la escuela pueden sufrir dificultades adaptativas diversas por lo que la evaluación y mejora de la competencia social de los alumnos con barreras es una tarea prioritaria.

En esta área un Plan Educativo Individualizado tendría los siguientes objetivos:

- Conocer e identificar las diferentes barreras de aprendizaje escolar de todos los alumnos.
- Buscar, analizar y seleccionar diferentes métodos y programas de conducta prosocial para facilitar los aprendizajes de todos los alumnos.
- Utilizar procedimientos de trabajo cooperativo que contribuyan a una continua búsqueda e investigación en la acción socioeducativa.

UN PEI LOGRADO: EL CASO DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN FINLANDIA

En varias evaluaciones internacionales consecutivas (2000, 2003, 2006 y 2009) realizadas en el marco del Programa PISA de la OCDE los alumnos finlandeses obtuvieron resultados excelentes en matemáticas, lengua, ciencias y resolución de problemas, por encima de la media de los países examinados.

La escuela polivalente finlandesa no establece diferenciación entre los alumnos dividiéndolos en grupos según sus aptitudes; esta escuela alcanza simultáneamente los objetivos de enseñanza de alta calidad e igualdad lo que promueve la cohesión social. Los datos que a continuación se recogen en este apartado provienen principalmente de los trabajos de Halinen y Järvinen (2008).

La situación educativa del país

En Finlandia todos los niños asisten a la escuela, solo un 2% repite curso (en España es el 32%). Sólo el 0,3 abandona la educación obligatoria (en España es el 30%). Al terminar la educación obligatoria, el 96% de los alumnos continúan sus estudios en la educación secundaria superior. Una de las causas determinantes en estos buenos resultados es la alta estima de la educación que tienen los finlandeses.

Finlandia ha trabajado con ahínco para establecer estructuras educativas que impiden la exclusión y fomenta actividades y prácticas pedagógicas que facilitan la inclusión.

A partir de 2008 todos los alumnos finlandeses de la misma edad, incluso los que presentan deficiencias graves, reciben una educación básica similar.

Se utiliza una amplia gama de medidas de apoyo; el dato de que un 99,7% de los alumnos termina la escuela polivalente después de 9 años confirma la eficacia del

sistema. Se reconoce en Finlandia, después de muchos debates sobre la educación de calidad, que el sistema educativo debe encontrar los medios para asegurar una educación para todos en un entorno de aprendizaje óptimo y con apoyos suficientes. Todos los niños asisten juntos a la misma escuela de su comunidad local, la enseñanza responde a sus necesidades individuales y todos se sienten aceptados y reconocidos en la comunidad escolar.

En el aula ordinaria se ofrece a todos los niños que lo precisen apoyos específicos en el habla, lectura, escritura y matemáticas. Para lograr una inclusión eficaz la comunidad escolar desarrolla prácticas que respetan a todos los estudiantes y estimulan su participación.

Se considera que las actitudes y aptitudes de los maestros son decisivas para la puesta en práctica de políticas inclusivas: la formación pedagógica de alta calidad es fundamental para el desarrollo de la educación.

En Finlandia la inclusión es un proceso permanente de eliminación de obstáculos a la asistencia escolar y al aprendizaje, tanto en la escuela como en la sociedad.

Se pueden distinguir tres etapas o pasos importantes en la creación de oportunidades de educación equitativa: el acceso a la educación; el acceso a una educación de calidad y el acceso a un aprendizaje satisfactorio.

El sistema educativo finlandés

El sistema de educación propiamente dicho se basa en las escuelas municipales financiadas con cargo a los fondos públicos. Las escuelas privadas son escasas y representan solo el 2% de los alumnos. Tanto la educación preescolar como la básica son gratuitas: los niños reciben los materiales de estudios, una comida caliente al día, atención médica y dental, otros servicios de bienestar y de apoyo y, de ser necesario, de transporte y alojamiento gratuito. En secundaria superior la matrícula y la comida son gratuitas. La administración educativa es flexible y favorable. La administración nacional interactúa de forma natural y dinámica con los municipios y escuelas. El sistema de educación finlandés hace hincapié en la confianza, el apoyo y el desarrollo, más que en el control. Lejos de hacer exámenes nacionales concentra la atención en la autoevaluación.

El alumno es un educando activo, el apoyo al proceso de aprendizaje individual resulta decisivo, tanto como el aprendizaje y la interacción grupal. También se hace hincapié en la necesidad de establecer un entorno agradable y propicio, así como una cultura de trabajo abierta y alentadora basada en la interacción y la participación. Las escuelas también elaboran planes para garantizar entornos de aprendizaje seguros, vigilar la asistencia de los alumnos, proteger a los alumnos de la intimidación, la violencia y el acoso. Cada municipio elabora un currículo municipal basado en el currículo básico. Cada escuela tiene su propio currículo.

Los maestros reflexionan detenidamente en los factores influyentes en su enseñanza y el aprendizaje de los alumnos, es decir, sobre el modo de organizar la educación adaptada a la diversidad y en la eliminación de las barreras al aprendizaje de éxito.

Las familias participan cada vez más en los procesos curriculares de la escuela y sus necesidades y opiniones influyen en las prácticas escolares. La educación obligatoria comienza a la edad de 7 años y finaliza después de nueve años de escolarización. Las competencias generales son: la adquisición de conocimientos, la comunicación, la cooperación, la participación activa, la solución de problemas y la mejora en las aptitudes de aprendizaje. La evaluación del alumno se considera un instrumento valioso para los profesores y para los alumnos.

Durante la educación básica los alumnos forman parte de grupos heterogéneos. Se fijan objetivos similares para todos los alumnos. Los profesores dirigen sus grupos de estudio, orientan y apoyan a los alumnos individualmente. Determinan los puntos fuertes y las necesidades de todos sus alumnos para proporcionarles planes de estudio personales. En los últimos años se ha puesto énfasis en crear entornos de aprendizaje diverso y un ambiente propicio e interactivo.

Los alumnos con discapacidades graves no estudian asignaturas concretas sino que su instrucción se divide en ámbitos funcionales como la capacidad motriz, el lenguaje y la comunicación, habilidades para la vida social y cotidiana y la capacidad cognitiva. Sus progresos se evalúan atendiendo a estos ámbitos. Los niños están vinculados a clases generales con la ayuda de asistentes. Al finalizar la educación básica hay un año adicional que eligen el 4% de alumnos para reforzar y mejorar sus puntuaciones; es compatible con algún empleo.

• *Las medidas de apoyo general* son:

– Los maestros programan una enseñanza diferenciada que imparten según las necesidades de los alumnos.

– Los maestros cooperan estrechamente con las familias.

– Todos los alumnos tienen derecho a recibir orientación y asesoramiento. – Todos los alumnos pueden recibir servicios destinados a apoyar su salud física y bienestar social.

– Los alumnos retrasados en sus estudios pueden recibir clases de recuperación.

• *Medidas de apoyo específico* que están destinadas a los alumnos con necesidades específicas de aprendizaje:

– Los alumnos con problemas menores de aprendizaje o ajuste pueden recibir educación a media jornada adaptada a la atención de necesidades especiales.

– Los alumnos con problemas graves de aprendizaje, discapacidad, enfermedad, retraso del desarrollo, trastornos emocionales, etc., pueden recibir educación a jornada completa adaptada a la atención de necesidades especiales.

– Se dispone de intérpretes, así como de equipos, dispositivos y materiales complementarios.

Por lo general los alumnos que reciben apoyo específico lo reciben de sus propios

profesores en clases de recuperación individualmente o en grupos después de la clase.

Los alumnos que tienen problemas menores o discapacidades leves relacionadas con su aprendizaje o ajuste tienen derecho a recibir educación a media jornada con maestros especialistas que trabajan con los maestros de aula durante las clases o individualmente con uno o varios alumnos durante la jornada lectiva. Esa educación diferenciada especial a media jornada ha sido importante y ha dado buenos resultados.

Sin embargo para los alumnos que presentan dificultades grandes a causa de enfermedades u hospitalización o problemas sociales que les incapacita para asistir a las aulas ordinarias, entonces se establece una red de seguridad educativa para garantizar que todos se beneficien de las oportunidades de aprendizaje. Entónces reciben la instrucción en el mismo hospital donde están hospitalizados durante todo el tiempo que necesiten. Este servicio lo oferta el municipio. Una idea fundamental se refiere al hecho de que cuando un alumno está gravemente enfermo es muy importante mantener la dinámica de la vida cotidiana y la alegría de aprender.

Finlandia tiene en la actualidad siete escuelas públicas adaptadas a la atención de necesidades específicas de aprendizaje que acogen a alumnos con graves deficiencias visuales, auditivas, motrices o trastornos neurológicos, disfasia y autismo. En ellas se ofrece instrucción, así como servicios de orientación, rehabilitación y apoyo para facilitar el aprendizaje.

Cada cuatro años el gobierno de Finlandia redefine la política educativa y se elabora un plan de desarrollo e investigación. El último plan elaborado se corresponde con el período de 2007 a 2011. Los retos son:

- A medida que se reduce el grupo de edad surge un nuevo problema: ¿cómo asegurar el acceso equitativo a la educación y al mismo tiempo mantener una educación de alta calidad?
- Los entornos y comunidades de aprendizaje extracurriculares se están volviendo cada vez más versátiles a medida que aumenta la influencia de los medios de información y en especial de internet.
- La autoridad de los padres se ve socavada por sus vidas de intenso trabajo y por los cambios producidos en las estructuras familiares.
- Los cambios que ocurren en la sociedad provocan también cambios en las escuelas: además de las altas expectativas de aprendizaje que se crean, se espera que las escuelas apoyen el bienestar general de los alumnos, así como su desarrollo emocional, su capacidad para vivir en sociedad y sus aptitudes éticas y estéticas.

Los puntos fuertes del sistema educativo inclusivo de Finlandia son: la coherencia y flexibilidad del sistema educativo; una dirección pedagógica acertada; la fuerte participación de los alumnos; la buena formación de los maestros que se caracterizan por ser profesionales reflexivos que establecen relaciones cálidas con sus alumnos y un enfoque multidisciplinar, de cooperación y de inclusión educativa. El *principal reto* es aprender a convivir con la diversidad y el multiculturalismo crecientes en la sociedad y la escuela.

Criterios de inclusión

Los siguientes puntos son cinco tesis que están en la base pedagógica de la inclusión educativa en Finlandia:

1. El concepto de educación inclusiva se basa en los valores aceptados por la sociedad: todas las personas tienen derechos y deberes en su desarrollo como seres humanos. Para contraer el compromiso de una educación básica igual para todos es preciso tener este compromiso claro y apoyarlo desde el punto de vista económico.
2. Para alcanzar la inclusión educativa, todos los niños deben ir a la escuela y los gastos en educación deben posibilitar a todas las familias que envíen a sus hijos a la escuela. Después de eso todos los niños tienen que terminar la educación básica, sin abandonarla antes de tiempo. Hay que evitar lo más posible la repetición de curso por ser una medida segregadora, para ello es necesario idear procedimientos individualizados que promuevan el aprendizaje y el bienestar de los niños.
3. La inclusión exige voluntad colectiva y cultura de trabajo común a nivel nacional y local, en la que participen todos los miembros de la sociedad. Para ello hay que establecer un modelo de trabajo basado en la colaboración y en los procesos pedagógicos inclusivos que permitan a todos contribuir de manera equitativa. Los maestros deben escuchar a sus alumnos y aplicar medidas de atención temprana y de apoyo en el aula.
4. La inclusión depende en gran medida de los métodos positivos aplicados por los maestros y la sólida preparación profesional de los mismos.
5. El currículo debe expresar los valores básicos de inclusión educativa y la voluntad por medio del consenso para desarrollarlo. Los procesos de análisis y evaluación de los currículos son abiertos, favorables e interactivos. Hay cooperación entre administradores nacionales y locales, entre las autoridades municipales, los directores de centros escolares y los maestros, entre los maestros y los alumnos.

Tras este recorrido por el sistema educativo finlandés y la realidad educativa de este país, podemos concluir recordando que: "Cuando el trabajo se basa en la confianza, con un alto nivel de expectativas y cuenta con el respaldo de estructuras y procedimientos favorables, las personas reaccionan dando lo mejor de ellas mismas. Esa es la clave del éxito en la educación y, sin lugar a dudas, de la inclusión" (Halinen y Jarvinen, 2008:126).

---

[1] En el Anexo, incluimos algunos modelos de Planes Educativos Individualizados (PEI) que sirven de documentación práctica para el profesorado.

[2] Un *sinfón* es un grupo consonántico que aparece dentro de la misma sílaba, con las dos consonantes seguidas. Por ejemplo br- en "brazo".

[3] Son aquellas en las que en medio de la sílaba tenemos " l" (ele) o "r" (erre).

12

La investigación actual en inclusión educativa

PRESENTAMOS AQUÍ ALGUNAS LÍNEAS de investigación actuales con los resultados de estos estudios que orientan el recorrido inclusivo educativo. Hay tres líneas de investigación diferenciadas sobre inclusión educativa que recoge Cardona (2008):

- La inclusión y sus efectos en los alumnos, los profesores y los padres.
- Investigación sobre enseñanza en aulas inclusivas.
- Creencias, percepciones y actitudes hacia la inclusión.

Hay una línea de estudio reciente, que presentaremos más adelante, denominada *la voz del alumno*. Consiste en oír las voces de los protagonistas del aprendizaje, aunque existen investigaciones más centradas en sujetos víctimas de exclusión, la voz del alumno también se refiere a conocer la participación efectiva de cualquier alumno o estudiante. Además presentamos algunos trabajos sobre metodologías docentes, sobre competencias en la formación del profesorado y otras temáticas relacionadas.

LA INCLUSIÓN Y SUS EFECTOS EN LOS ALUMNOS, LOS PROFESORES Y LOS PADRES

En la inclusión y sus efectos en los alumnos, los profesores y los padres, Cardona (2008) señala las siguientes temáticas de investigación:

- Los efectos de la inclusión en los alumnos con necesidades educativas.
- Los efectos de la inclusión en los alumnos sin necesidades educativas.

- Los efectos de la inclusión en los profesores.
- Los efectos de la inclusión en los padres y/o familiares.

El sistema general de educación ha de dar respuesta a las necesidades individuales de todos los alumnos. La escuela tiene que enfrentarse a un cambio que exige modificar la organización en su conjunto. Se señala que la formación de profesores es un requisito necesario para la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizajes inclusivos. También la vinculación al contexto se revela como esencial. Se hace hincapié no tanto en la especialización de los profesores como en las dinámicas de colaboración conjunta. Por último se indica que la adaptación de la enseñanza a las diferencias individuales será uno de los principios básicos de la inclusión.

LA INVESTIGACIÓN SOBRE ENSEÑANZA EN AULAS INCLUSIVAS

En esta línea de investigación, se hace hincapié en las estrategias cognitivas como herramientas facilitadoras de los procesos de lectura y escritura. Los investigadores han ideado métodos ingeniosos para enseñar a los alumnos con dificultades. También los mapas conceptuales para la comprensión lectora han dado buenos resultados, así como los esquemas y los organizadores previos.

En general los investigadores aconsejan que se forme en investigación a los profesores en su formación inicial y permanente, además indican posibles campos de estudio (Cardona, 2008):

- Intervenir tempranamente.
- Evaluar sistemáticamente el progreso del alumno.
- Enseñar estrategias de aprendizaje autónomo y manejo personal.
- Enseñar habilidades cognitivas y académicas, directa y sistemáticamente.
- Emplear técnicas de modificación de conducta para promover el progreso académico y social.
- Enseñar estrategias para comprender y recordar.
- Enseñar a aprender.
- Maximizar el diálogo y la comunicación entre profesores-alumnos.

ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD CULTURAL

Sobre la atención a la diversidad cultural, destacamos el trabajo experimental de Lorenzo Quiles (2004) titulado: *Atención a la diversidad cultural en educación primaria: programa de intervención en el desarrollo del lenguaje y la socialización a través de actividades didáctico-musicales*, galardonado con el tercer premio nacional de investigación educativa del año 2004. La muestra estuvo formada por 50 niños de 1º de Primaria de dos centros públicos de Melilla. La procedencia de los sujetos eran 16 europeos y 34 bereberes. El objetivo principalde este trabajo era desarrollar en los

alumnos una actitud y motivación positivas hacia la pluralidad y la diversidad cultural en las aulas desde actividades artísticas y lingüísticas.

Se aplicaron varios programas de intervención en conciencia fonológica y de intervención en socialización. Se diseñaron dieciséis sesiones de intervención de una hora de duración para cada programa. Los resultados demostraron la utilidad de este tipo de programas para favorecer la inclusión de los niños con diferentes lenguas maternas en contextos educativos multiculturales. Cada programa contenía:

– Estrategias cognitivas como herramientas facilitadoras de los procesos de lecto-escritura:
  - Esquemas y organizadores previos.
  - Mapas conceptuales y comprensión lectora.
  - Estructura del texto y calidad de la escritura.
  - Desarrollo del estilo personal de escritura.
– Nuevas tendencias en la enseñanza de la lecto-escritura y la comprensión lectora.
– Inteligencia emocional.
– Inteligencias múltiples.

INVESTIGACIÓN SOBRE *LA VOZ DEL ALUMNO*

Las investigaciones de Rudduck y Flutter (2007) sobre *la voz del alumno* se inscriben en una línea investigadora reciente que tiene como objetivo un cambio de nuestra forma habitual de ver a los jóvenes en los colegios, institutos y universidades, y plantea un nuevo enfoque para comprender el centro escolar a fin de ajustarlo a las percepciones de los estudiantes.

La voz del alumno es un constructo que implica escuchar las voces de los alumnos respecto a los problemas que viven los jóvenes en primera persona en el medio escolar y académico. Las voces de los alumnos también ofrecen datos sobre las prácticas docentes eficaces y las formas de aprender. Son los testigos expertos que orientan en cómo mejorar la escuela desde la participación de todos. Las voces de los alumnos hablan también de las desigualdades, las desventajas y las barreras sociales que experimentan.

Las autoras indican que escuchar la voz del alumno significa cambiar el modo de interactuar de los docentes y estudiantes, promover relaciones más democráticas y colaborativas, encontrar formas nuevas de dar participación al alumno en la toma de decisiones que afectan a su aprendizaje. Los movimientos que apoyan las perspectivas y la participación de los alumnos son: el movimiento de los Derechos de los Niños, el movimiento para la mejora de la escuela y la educación para la ciudadanía.

En esta línea están las investigaciones de Parrilla (2009) sobre los procesos de exclusión en jóvenes pertenecientes a colectivos vulnerables por motivos de cultura o etnia minoritaria, clase socioeconómica y discapacidad, que ofrecen la oportunidad de

conocer el proceso de exclusión desde los propios protagonistas-víctimas. Con una metodología biográfico-narrativa, Parrilla (2009) analiza la conveniencia de optar por una investigación inclusiva que supone una construcción inclusiva del conocimiento y propone una mirada social sobre los procesos contextualizados de exclusión-inclusión.

COMPETENCIAS DEL PROFESORADO PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

Perrenaud (2004) señala cinco competencias profesionales del profesorado en línea de una educación coherente con el desarrollo de una ciudadanía responsable.

- Prevenir la violencia en la escuela y en la ciudad.
- Luchar contra los prejuicios y las discriminaciones sexuales, étnicas y sociales, para una educación en la tolerancia y el respeto a las diferencias.
- Participación en la aplicación de reglas de vida en común referentes a la disciplina en la escuela, las sanciones y la apreciación de la conducta, es decir, las competencias de gestión del aula.
- Analizar la relación pedagógica, la autoridad y la comunicación en clase. Saber analizar las relaciones intersubjetivas es una dimensión esencial de la práctica reflexiva.
- Desarrollar el sentido de la responsabilidad, la solidaridad y la justicia.

Las escuelas inclusivas no preguntan: ¿cómo tiene que cambiar un alumno para que pase a cuarto curso?, sino más bien tienen que preguntarse: ¿cómo tenemos que cambiar los profesores para poder ofrecer la plena inclusión a los alumnos con necesidades de aprendizaje? Presentamos una relación de competencias (**www.uni.edu**) que debería lograr el profesorado para responder a la educación inclusiva en las escuelas. El factor *profesor* es insustituible en una acción educadora que persiga un cambio cualitativo en la educación de enfoque inclusivo.

Las siguientes competencias se refieren a los profesores de educación obligatoria que trabajan en aulas inclusivas:

- *Capacidad para resolver problemas,* para poder evaluar de manera informal las habilidades que un alumno necesita en vez de apoyarse únicamente en el plan de estudios estándar.
- *Capacidad para aprovechar los intereses individuales de los niños* y su motivación interna en el desarrollo de las habilidades necesarias.
- *Capacidad para establecer altas expectativas adecuadas* (no ilusorias) y realistas para los alumnos, lo que implica un desarrollo de evaluaciones alternativas.
- *Capacidad de diseñar las expectativas adaptadas para cada alumno*, independientemente de sus capacidades. Si los profesores pueden hacer esto harán posible que todos los alumnos estén incluidos en una clase y en el centro educativo.
- *Capacidad para determinar la forma de modificar las tareas* para los alumnos; cómo diseñar las actividades de clase con varios niveles de dificultad de manera que todos los alumnos tengan una parte de participación. Esta habilidad de enseñanza es aplicable en la educación primaria y secundaria así como en la enseñanza universitaria. Esto significa una enseñanza más basada en la actividad que en la tarea prefijada del alumno.

- *Capacidad de aprender a valorar todo tipo de habilidades* que los alumnos traigan a clase, no sólo las habilidades académicas. Los profesores que hagan esto harán explícito que en sus aulas se valoran todas las competencias, incluso si aparentemente no aparecen como un valor claro para la escuela (por ejemplo los videojuegos que traen los niños al aula que no se relacionan con las tareas de aprendizaje académico pueden aprovecharse para tiempos extra de premios).
- *Capacidad de ofrecer éxito diario para todos los alumnos.* Los profesores tienen que trabajar para contrarrestar el mensaje a todos los alumnos cuando ciertos sujetos son sacados del aula para realizar tareas de apoyo con el logopeda en otro espacio de la escuela.

Otras competencias que ayudan a los profesores de centros ordinarios en un ambiente de inclusión educativa son las siguientes (**www.ccsso.org**):

- Comprender que todos los niños del aula son responsabilidad del profesor. Los profesores necesitan saber cómo trabajar con cada niño en lugar de asumir que alguien les diga cómo educar a un niño.
- El conocimiento de una variedad de estrategias de enseñanza y como usarlas de manera eficaz. Esto incluye la capacidad de adaptar los materiales y volver a redactar los objetivos para adecuarlos a las necesidades de un niño.
- Trabajar en equipo con los padres y maestros de educación especial para aprender las habilidades que requiere un niño y proporcionar el mejor método de enseñanza.
- Ver a cada niño de la clase como una oportunidad para llegar a ser un mejor docente y no tanto un problema para compartir con otro colega o para que un tercero arregle la dificultad.
- Tener flexibilidad y una alta tolerancia a la ambigüedad.

El trabajo en equipo y en colaboración es una constante en la formación inclusiva, según Blanco y Alba (2009) y Escribano (2008), por ello podríamos decir que sería una competencia estrella para ser adquirida por los profesores y los alumnos.

PROYECTO EUROPEO *TUNING*

El Proyecto Europeo *Tuning* es un proyecto desarrollado por cien universidades de los países de la Unión Europea entre 2005 y 2007. Fue financiado por la Comisión Europea en el marco del Programa Sócrates para responder al reto de la Declaración de Bolonia y del Comunicado de Praga sobre el Espacio Europeo de la Educación Superior. Este Proyecto buscaba una mayor calidad y mejora de los programas, titulaciones, el diseño y los elementos que conforman la universidad europea[1].

El proyecto *Tuning* plantea determinados enfoques en la formación del profesorado:

1. *Orientado por competencias.* En primer lugar, identificar *competencias generales* que se deben esperar de una formación inicial del profesorado. En una sociedad cambiante donde las demandas están en una reformulación continua, estas competencias genéricas son muy importantes porque pueden ofrecer más posibilidades para el trabajo profesional. En segundo lugar, identificar las *competencias específicas* relacionadas con la materia del área. Estas son cruciales en cualquier grado y están internamente relacionadas con el conocimiento específico de un campo de estudio. Aquí nos referimos a las competencias específicas que se refieren a la materia académica. Estas dan identidad y consistencia a los programas particulares del Título de Grado universitario.

2. *Mejora de calidad.* La enseñanza debe tener un alto *estatus*, alta exigencia, una profesión bien cualificada, de manera que cualquier profesor pueda continuar estudios de niveles superiores. Los profesores deben ser aprendices a lo largo de su vida y ser capaz de comprender los factores que crean la cohesión social y la exclusión en la sociedad y ser consciente de las dimensiones éticas del conocimiento. La educación del profesorado debe ser una constante materia de investigación.
3. *Profesorado reflexivo, analítico y crítico.*
4. *Enfoque holístico, integrador y reflexivo.*

LEARNING, TEACHING Y *ASSESSMENT* (TLA)

En este proyecto la mayoría de los métodos están asociados con el aprendizaje basado en problemas, es decir en tareas basadas en problemas de enseñanza y aprendizaje. También en la observación; la observación es un elemento clave de trabajo en los lugares de práctica escolar. Cada tarea de observación es seguida de un ejercicio de reflexión en la que los estudiantes tienen que compartir descripciones, categorizar los fenómenos (análisis) y evaluar lo observado y el rol de sus propios valores que pueden influenciar como ellos observan.

FASES Y DISEÑO PARA LA ELABORACIÓN DE UN PROYECTO DE EDUCACIÓN INCLUSIVA

Finalmente presentamos un cuadro resumen que sirva de instrumento útil adaptado para la elaboración de un proyecto de educación inclusiva (ver tabla 12.1). Se trata de las fases y los elementos orientativos, según el proceso de elaboración de un proyecto en ciencias sociales.

FASES	ELEMENTOS
Diagnóstico	– Detectar necesidades – Establecer prioridades – Justificar el proyecto. Revisar bibliografía – Delimitar el problema – Ubicar el proyecto: contexto y sujetos – Preveer los recursos
Proceso	– Objetivos generales y específicos – Metodología: • Estrategias, instrumentos y técnicas • Definir la población • Identificar la muestra • Recoger los datos • Analizar los datos – Temporalización – Recursos: • Humanos

	• Materiales • Financieros
Ejecución	– Ejecuci n del proyecto – Seguimiento del proyecto – Control del proyecto
Evaluación	– Evaluaci n del diagn stico – Evaluaci n del proceso – Evaluaci n final – Toma de decisiones
Informe	Elaborar un documento informativo final

Fuente: Pérez Srrano, 1998:160.

Tabla 12.1. *Fases y elementos para el diseño de un proyecto de educación inclusiva*

---

[1] Para más información en español, ver: González, J. y Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final. Fase UNO*. Publicaciones Universidad de Deusto: Bilbao.

ANEXO

✓TRES MODELOS DE PLANES EDUCATIVOS INDIVIDUALIZADOS

✓TRES EJEMPLOS DE WEBQUEST

EN ESTE ANEXO VAMOS A mostrar, por una parte, tres modelos de Planes Educativos Individualizados como recursos prácticos para los profesores en ejercicio y, por otra, tres ejemplos *WebQuest* como recursos didácticos para la formación inicial del profesorado.

Los dos primeros modelos de Planes Educativos Individualizados son más extensos y detallados, siguen el mismo proceso pero se diferencian en el nivel para el que están destinados, el primero para las Etapas de Educación Infantil y Primaria y el segundo para Educación Secundaria.

Ambos tienen una parte común como puede leerse después y se corresponden con el desarrollo de las competencias, objetivos, contenidos y actividades de aprendizaje y evaluación.

Se han realizado teniendo el cuenta las sugerencias de de Tomlinson (2006) en cuanto a las aulas diversificadas, también a Collicot (2000) y su enseñanza multinivel. Este modelo está pensado para poder realizarse en tres niveles diversificados (básico, medio y superior). Sigue el camino que Parrilla (2002) trazaba al comentar cómo todos los alumnos de un centro escolar, independientemente de sus fortalezas o debilidades en algún área de aprendizaje, forman parte de la comunidad educativa y por lo tanto, debemos construir una escuela que responda a las necesidades de aprendizaje de todos los alumnos.

El tercer modelo de Plan Educativo Individualizado es una adaptación del modelo de PTI (Plan de Trabajo Individualizado), que la Junta de Comunidades de Castilla-la Mancha (España) ofrece para alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo.

Aparece este concepto de PTI, en el desarrollo la Ley Orgánica de la Educación (2006):

"Una vez identificadas y analizadas las necesidades específicas de apoyo educativo y el contexto escolar y familiar del alumnado, las respuestas a la diversidad se concretan en un Plan Individualizado de Trabajo..." (Decreto 67, Decreto 68 CLM, art. 9, aptdº 3 y Decreto 69 CLM, art.10 aptdº 3).

Hemos adaptado el Modelo III ampliándolo a toda la población de estudiantes no limitándolo a los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo, en la misma línea que Ainscow (2009) entiende el concepto "inclusión" y que ya hemos comentado anteriormente.

A continuación presentamos los tres Modelos de PEI a los que nos hemos referido en este epígrafe.

– *Modelo I*: PEI para las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria.
– *Modelo II*: PEI para la etapa de Educación Secundaria. Aparecen también en este apartado elementos comunes a los Modelos I y II.
– *Modelo III*: aplicable a diversas etapas educativas.

MODELO I. (PEI) INFANTIL - PRIMARIA

I. VALORACIÓN INICIAL

1 Valoración grupal

El grupo está formado por ______________________________

Fortalezas del grupo ______________________________

Debilidades del grupo ______________________________

2 Valoración individual

Fortalezas ______________________________

Áreas de interés ______________________________

Atributos personales importantes ______________________________

Logros personales ______________________________

Preferencias e intereses postescolares ______________________________

Debilidades ______________________________

3 Entrevista al alumno

¿Qué te gusta? ______________________________

¿A qué te gusta jugar? ______________________________

¿A qué te gusta jugar menos? ______________________________

4 Entrevista a la familia (preferiblemente en un medio informal)

Aportación de los padres sobre el programa educativo del alumno ________

5 Aspectos a estudiar en el alumno

Juego, observación de juegos y socialización ______________________________

Aspectos cognitivos, aptitudes intelectuales —aptitud espacial, aptitud numérica, aptitud verbal, factor G*, etc. ______________________________

Aspectos de lenguaje y matemáticas (prueba piloto)/Prueba de lenguaje y matemáticas ______________________________

Psicomotricidad (Primaria) ______________________________

6. Conclusiones e informes y debilidades ___________________________________

7 Reforzar fortalezas y superar dificultades ______________________________

8 Método de evaluación

Procedimientos informales

Evaluación en clase ____

Registro de observaciones ____

Otros ____

Progresos

Fechas ____

Información a los padres de los progresos

Fechas ____

II. APLICACIÓN DEL PLAN EDUCATIVO INDIVIDUALIZADO

Cronograma:

Septiembre, valoración inicial.

De octubre a junio, aplicación del Plan Individual que se valora cada 4 semanas.

III. AUTORIZACIÓN-CONSENTIMIENTO

Los padres: Otorgo mi consentimiento para iniciar un Plan Educativo Individualizado.

Firmas

El alumno

Compromiso firmado del alumno.

Firmas

Fecha ____

MODELO II. (PEI) SECUNDARIA OBLIGATORIA

I. VALORACIÓN INICIAL PREVIA

1 El grupo: valoración grupal

El grupo está formado por ____

Fortalezas del grupo ____

Debilidades del grupo ____

2 El estudiante: valoración individual

Fortalezas ____

Áreas de interés académico ____

Atributos personales importantes ____________________________________

Logros personales ____

Preferencias e intereses postescolares ______________________________

Debilidades ____

3 La voz del alumno*: entrevista al alumno

¿Qué deporte te gusta y cual practicas? ______________________________

¿Quiénes son tus amigos y dónde los conociste? ______________________________
¿Cómo te diviertes con ellos? ____
¿Qué asignatura del curso te gusta más y por qué? ___________________________
¿Qué asignatura del curso te gusta menos y por qué? _________________________
¿Cuáles son tus fortalezas? ____
¿Cuáles son tus debilidades? ____
¿En qué asignaturas sacas mejores notas? ¿Sabes por qué pasa esto?_________
¿En qué asignaturas sacas peores notas? ¿Sabes por qué pasa esto? __________
¿Qué sugerencias darías para mejorar tus aprendizajes más débiles__________
¿Qué actividades propondrías para mejorar tu estudio? ______________________

¿Qué harías al acabar la educación secundaria? (Piensa un poco sobre lo que te conviene hacer después: formación profesional, bachillerato, etc.) _________

¿Cuál va a ser tu aportación o servicio importante a la sociedad cuando seas mayor? ____

4 La voz de la familia: entrevista a la familia (preferiblemente en un medio informal)

Información inicial y continua del programa a los padres.
¿Qué tipo de colaboración puede prestar la familia? __________________________
¿Control-supervisión de los deberes en casa? _________________________________
Aportación de los padres sobre el programa educativo (PEI) del alumno_______

5 El punto de partida académico o la voz del profesor: aspectos previos o iniciales a estudiar en el alumno

Nivel de estudio y adquisición de aprendizaje autónomo _____________________
Observación de la socialización ____
Aspectos cognitivos, afectivos y psicomotores _________________________________

Adquisiciones académicas de Lenguaje oral-escrito, gramática y literatura y matemáticas (prueba piloto)/Prueba de lenguaje y matemáticas______________

6 ¿Qué debilidades iniciales se han detectado? (poner nombre a cada una y explicarlas) ____

7 ¿Qué fortalezas iniciales se han detectado?... (poner nombre a cada una y explicarlas) ____

II. APLICACIÓN DEL PLAN EDUCATIVO INDIVIDUALIZADO

Objetivos ....
Contenidos ....
Actividades de aprendizaje ....
Metodología individualizada ....
Evaluación de proceso ....

Plantillas para el profesor

Consideración de tres niveles de aprendizajes: Básico-Medio-Superior.

Evaluación: Procedimientos informales

Evaluación en clase ____

Registro de observaciones ____
Otros ____
Progresos
Fechas ____
Información a los padres de los progresos
Fechas ____

Cronograma:

Septiembre, valoración inicial.

De octubre a junio, aplicación del Plan Individual que se valora cada 4 semanas.

III.AUTORIZACIÓN-CONSENTIMIENTO

Los padres: Otorgo mi consentimiento para que mi hijo/a siga un Plan Educativo Individualizado.

Firmas

El alumno

Compromiso firmado del alumno.

Firma

Fecha ____

COMÚN A LOS MODELOS I Y II

ÁREA de ____:

Nivel: ________________________ (Básico-Medio-Alto)

COMPETENCIAS BÁSICAS

Al término de esta UNIDAD DE TRABAJO el alumnado será competente en…

COMPETENCIAS BÁSICAS	TAREAS, ACTIVIDADES A DESARROLLAR

OBJETIVOS DIDÁCTICOS DE LA UNIDAD

(Deben aparecer vinculados a las competencias y a los objetivos de área y etapa)

COMPETENCIA BÁSICA	OBJETIVO DIDÁCTICO	OBJETIVO GENERAL DE ÁREA	OBJETIVO GENERAL DE ETAPA

CONTENIDOS

OBJETIVOS DIDÁCTICOS	CONTENIDOS		
	CONCEPTOS	PROCEDIMIENTOS	ACTITUDES

ACTIVIDADES

(Tantas sesiones como sea necesario por asignatura/área) **1ª SESIÓN**

ACTIVIDADES	CONTENIDOS	OBJETIVOS	RECURSOS	TEMPORALIZ.	METODOLOGÍA
1.					
2.					
3.					
4.					

2ª SESIÓN

ACTIVIDADES	CONTENIDOS	OBJETIVOS	RECURSOS	TEMPORALIZ.	METODOLOGÍA
1.					
2.					
3.					
4.					

3ª SESIÓN

ACTIVIDADES	CONTENIDOS	OBJETIVOS	RECURSOS	TEMPORALIZ.	METODOLOGÍA
1.					
2.					
3.					
4.					

4ª SESIÓN

ACTIVIDADES	CONTENIDOS	OBJETIVOS	RECURSOS	TEMPORALIZ.	METODOLOGÍA
1.					
2.					
3.					
4.					

5ª SESIÓN

ACTIVIDADES	CONTENIDOS	OBJETIVOS	RECURSOS	TEMPORALIZ.	METODOLOGÍA
1.					
2.					
3.					
4.					

Se realizarán tantas sesiones como el docente considere necesarias.

EVALUACIÓN

EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

CRITERIOS DE EVALUACIÓN (vinculación con las competencias básicas y objetivos didácticos).

CRITERIO DE EVALUACIÓN	OBJETIVO DIDÁCTICO	COMPETENCIA BÁSICA

CRITERIOS DE CALIFICACIÓN

PROCEDIMIENTOS E INSTRUMENTOS

EVALUACIÓN DE LA ENSEÑANZA

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

PROCEDIMIENTOS E INSTRUMENTOS

MODELO III. PROGRAMA DE TRABAJO INDIVIDUALIZADO

ALUMNO/A:

Curso escolar:

ETAPA/NIVEL:

TUTOR:

DATOS PERSONALES	
Nombre y apellidos:	
Nivel educativo:	
Fecha de nacimiento:	Edad:

ANTECEDENTES

- **Historial personal y educativo:** En este apartado se describirá brevemente aquellos aspectos que sean de interés para el proceso de enseñanza/aprendizaje del alumno.
- **Fortalezas y debilidades que presenta el alumno:** Descripción de las facilidades y dificultades del alumno para el acceso al proceso de enseñanza/aprendizaje.

DESARROLLO DEL PLAN DE TRABAJO

Diseñar un Programa de Trabajo Individual en coordinación con todos los profesionales que trabajan con el alumno donde se refleje:

- **Competencias que el alumno o la alumna debe alcanzar en el área o las áreas de conocimiento:** Concretar las capacidades y competencias que debe alcanzar en función de las fortalezas y dificultades de aprendizaje descritas anteriormente.
- **Los contenidos:** Concretar los contenidos que sean necesarios para alcanzar las capacidades y competencias enumeradas (del área ó áreas).
- **Organización del proceso de enseñanza-aprendizaje:**
  - Diseño de actividades, individualizadas y cooperativas.
  - Materiales necesarios.
  - Tipo de Agrupamiento a utilizar.
  - Distribución secuenciada de tiempos y espacios.
- **Procedimiento de evaluación:**

  Responder al Qué, Cómo y Cuándo evaluar. Como resultado de la evaluación, establecer modificaciones y/o propuestas de continuidad del plan de trabajo.

WEBQUEST PARA LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES INCLUSIVOS

Presentamos aquí tres *WebQuest* originales* sobre la inclusión educativa como instrumento didáctico para la formación inicial del profesorado. Estas *WebQuest*

constituyen un proceso didáctico sobre la inclusión educativa en la formación inicial del profesorado del título de Grado de Maestro.

En primer lugar se analiza *lo que es* y *lo que no es* la inclusión; a continuación, el tema de la exclusión como algo opuesto e incompatible con la inclusión. Por último, aprendemos a convivir juntos para aprender juntos, como lema de lo que es realmente la inclusión educativa.

¿Qué es una *WebQuest*? Es un instrumento didáctico innovador basado en la búsqueda en internet. Se trata de orientar una actividad de indagación en la que un grupo de estudiantes extraen la información de los recursos de la red a través de la web. Las *WebQuest* son, pues, actividades que se realizan *utilizando recursos de Internet preseleccionados* por la profesora de la asignatura, de manera que los estudiantes, para realizar la tarea, se centren en la utilización de los recursos y no en buscarlos.

La idea clave es que una *WebQuest* se construye alrededor de una tarea atractiva y realizable, que involucra algunas habilidades cognitivas de nivel superior. Esta herramienta es óptima con temas que requieran procesos intelectuales de nivel alto y tareas con muchos resultados posibles. Se da más responsabilidad a los propios estudiantes para que se involucren en su propio aprendizaje, lo que es clave ya que pueden ir construyendo su propio andamiaje mental según van trabajando con nueva información, procesando datos que vienen de diversas fuentes (no solo libros de texto), teniendo en cuenta las opiniones de los otros y organizándose entre ellos a fin de producir resultados de los que se sientan satisfechos.

Las partes que debe tener una *WebQuest* son:

1. Una *introducción* que establece el escenario y ofrece información a fondo.
2. Una *tarea* realista e interesante.
3. Un conjunto de *fuentes* de información necesarias para completar la tarea. Incluye documentos *Web*, expertos disponibles a través del correo electrónico, bases de datos de conferencias en tiempo real, búsquedas en red, libros y otros documentos, videos relacionados, etc. Los estudiantes no deben deambular o perderse en la red.
4. Una descripción del *proceso* que deben llevar a cabo los estudiantes en la realización de la tarea. El proceso se debe dividir en pasos.
5. Unas orientaciones sobre cómo organizar la información adquirida. Pueden tener forma de mapas conceptuales, direcciones para completar marcos de memorias o informes, etc.
6. Una *conclusión* que cierra la búsqueda, que hace recopilar a los estudiantes sobre lo que han aprendido y les anima a extender su experiencia a otros dominios.

***WEBQUEST 1.* ¿INCLUSIÓN EDUCATIVA? LO QUE ES Y LO QUE NO ES**

INTRODUCCIÓN

Donde se proporciona al alumno la información inicial de la actividad y se busca motivar y despertar su interés de dos formas:

- Mostrándola atractiva y divertida.
- Demostrando su utilidad para los intereses del estudiante.

La inclusión educativa es un proceso que se ha iniciado ya en muchos países, la inclusión educativa afecta a todos, a toda la escuela, alumnos, padres, profesores, a toda la sociedad. Hablamos mucho de la inclusión educativa y ahí nos encontramos con el primer problema: el lenguaje que usamos revela nuestra concepción acertada o errónea de lo que realmente significa la inclusión educativa.

Vamos a hacer una actividad que nos ayude a resolver este primer problema básico y nada baladí.

Lo que entendemos de algo nos capacita para conocerlo y actuar sobre él, entonces, imanos a la obra! "Un camino de 1000 leguas empieza con un solo paso" dice un proverbio chino, adelante, iempecemos la tarea!

TAREA

Se trata de recopilar información en la red y analizarla para hacer un determinado trabajo. Resolver el problema derivado del uso del término inclusión educativa (IE) y determinar lo que es y lo que no es inclusión educativa.

Llegar a resolver este problema con referencias a:

- Complejidad de la definición de la IE y análisis de sus múltiples aspectos. – Instituciones locales, nacionales, europeas, mundiales que practican la IE.
- Aspectos positivos de la IE, aspectos negativos aún sin resolver.
- Propuestas del grupo en la resolución del problema.

PROCESO

Seguiremos los siete pasos del proceso del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) propuesto por Moust y otros (2005) para llevar a cabo esta tarea, la cual se puede dividir en subtareas para el trabajo grupal.

El proceso de trabajo en el grupo colaborativo es el siguiente:

1. Clarificación de términos sobre inclusión educativa lo que es y lo que no es.
2. Definir el problema planteado.
3. Análisis del problema: sus partes, secciones, ver los diferentes elementos implicados, etc.
4. Crítica de las explicaciones propuestas, elaborar una síntesis en colaboración con todos.
5. Formular temas de aprendizaje independiente partiendo de que cada miembro del grupo se prepare con estudio personal a fondo sobre el tema problemático. Llegar a formular objetivos de aprendizaje.
6. Buscar información en la red.
7. Elaborar un informe de resultados obtenidos y evaluar el proceso seguido.

RECURSOS

Aquí se brinda a los alumnos una serie de sitios web previamente seleccionados, de modo tal que se evite la pérdida de tiempo en la búsqueda sin rumbo.

Ver el siguiente listado de Webs:

→ Interesante por el enfoque compartido - **www.comunidadesdeaprendizaje.net** → Asociación de usuarios con discapacidad - **www.cermi.es** → Rehabilitación basada en comunidad - **www.who.int/es/**

→ Redes de participación personas con discapacidad - **www.eduso.net** → Asociación internacional sobre inclusión - **www.inclusion.com**

→ Centro estudios de inclusión educativa inglesa - **www.csie.org.uk** → Declaración de Salamanca - **www.unesco.org/**

→ Monográfico sobre inclusión educativa - http://www.mecd.gob.es/revista-de-educación/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2009/re349.hyml → Confederación española de familias de personas sordas - **www.fiapas.es**

→ Europa y la inclusión educativa y social - **www.inclusion-europe.org** → Foros y voces de maestros - **www.maestrosdelweb.com**

→ La ONU. Convención derechos - **www.un.org**

EVALUACIÓN

Se trata de hacer una descripción clara de qué y cómo se evaluará lo aprendido.

Se evaluará el proceso del grupo colaborativo y la resolución del problema planteado en colaboración mediante:

1. Resolución del problema real.
2. Mapas conceptuales de la conceptualización problemática de la "Inclusión Educativa".
3. Presentación pública de un informe oral.
4. Evaluación del grupo colaborativo entre sus miembros.
5. Portafolio.

CONCLUSIÓN

Se trata de resumir la experiencia, facilitando la reflexión y la puesta en común sobre el proceso de resolución del problema planteado acerca de la posible confusión de la inclusión educativa y su comprensión real significativa.

CRÉDITOS

Hacer un listado de fuentes de las utilizadas en esta WebQuest ya sean imágenes, texto o sonido, proporcionando enlaces a la fuente original. Exprese los agradecimientos a los proveedores de estos recursos o de algún otro tipo de ayuda.

Es interesante un recorrido por los videos sobre inclusión educativa de YouTube, especialmente el titulado: "Conciencia ante los discapacitados". Presenta una joven que intenta desenvolverse en una sociedad de personas con discapacidad física donde ellos son mayoría, es interesante porque nos hace cambiar los esquemas.

WEBQUEST 2. ¡SÍ PODEMOS! APRENDEMOS JUNTOS PARA VIVIR JUNTOS

INTRODUCCIÓN

Ahora vamos a trabajar sobre las respuestas didácticas y organizativas innovadoras a la inclusión educativa que comprende la consideración de la presencia, la participación y el aprendizaje exitoso de todos los alumnos.

Partiremos de un problema controvertido avalado por varios informes internacionales y nacionales. Su resolución y alternativas de respuestas eficaces constituyen el trabajo de esta parte finalizando con la elaboración de un proyecto de investigación colaborativo sobre la temática diversa del módulo.

TAREA

Se presenta el problema del alto abandono prematuro de la escuela obligatoria en España que se fragua en la educación primaria.

Su análisis y resolución siguiendo la Guía de los siete pasos del Aprendizaje Basado en Problemas, configurarán el trabajo central de esta parte.

El Problema se puede encontrar en Informe 2009 sobre Inclusión Social en capítulos 6 al 8 dedicados a la

educación y la inclusión en España.

→ **http://obrasocial.catalunyacaixa.com**, también ver: **www.aprendeemas.com/Reportajes/pdf/Html/R658_F15092006_1.html** "Sobresaliente para España en abandono escolar".

PROCESO

- Seguir el orden secuencial de los siete pasos del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP):

  1. Clarificar frases y conceptos poco claros en la descripción del problema.
  2. Definir el problema: describir exactamente qué fenómenos son los que hay que explicar y comprender.
  3. Hacer en grupo colaborativo una lluvia de ideas. Usar los conocimientos previos y el sentido común, intentando producir diferentes explicaciones posibles.
  4. Elaborar las explicaciones propuestas: intentar construir una teoría de los procesos fundamentales de los fenómenos.
  5. Formular temas de aprendizaje necesarios para un aprendizaje autorregulado de cada uno del grupo.
  6. Intentar superar las lagunas encontradas de conocimiento a través del estudio personal.
  7. Compartir los descubrimientos en el grupo e intentar integrar el conocimiento adquirido en una explicación apropiada de los fenómenos.

- Comprobar el nivel de conocimiento amplio y superior en la resolución del problema.
- Evaluar el proceso de la adquisición del conocimiento.

  – Hacer un análisis de las "barreras" al aprendizaje en las escuelas.
  – Estudiar los apoyos necesarios como respuesta a la diversidad y a las barreras de los aprendizajes de todos los alumnos. Convendría conocer las condiciones que hay que crear en el aula para la inclusión educativa que señala Ainscow.
  – Estudiar programas de intervención y los PEI.

RECURSOS

Aquí se ofrece a los alumnos una serie de sitios Web, previamente seleccionados, de modo tal que se evite la pérdida de tiempo en la búsqueda.

→ Informe 2009 sobre Inclusión Social - **www.obrasocial.caixacatalunya.com** → Escuela Preparatoria de California - **www.mahs.org**

→ Cada alumno es importante. El secreto del éxito escolar en Finlandia **www.otraescuelaesposible.es/pdf/secretos_finlandia.pdf**

→ Proyecto Derecho a la Educación - **www.right-to-education.org**

→ Instituto para las diferencias en el aprendizaje - **www.allkindsofminds.org** → Revista Iberoamericana sobre calidad y cambio en educación - **www.rinace.net** → Enciclopedia on line - es.wikipedia.org/

→ Asociación Desarrollo del Currículum de los EEUU - **www.ascd.org**

→ El modelo de las inteligencias múltiples - **www.espaciologopedico.com** → Investigación cualitativa - **www.investigacioncualitativa.cl/**

→ Web española de innovación educativa - **www.educared.net**

→ Periódico de la ONCE - **www.solidaridaddigital.com**
→ Revista Electrónica de Investigación Educativa - **http://redie.uabc.mx/**

EVALUACIÓN

- Informe escrito para debatir públicamente.
- Evaluación del compañero.
- Autoevaluación.
- Evaluación del tutor.
- Presentación oral multimedia.
- Portafolio grupal.
- Proyecto de Investigación colaborativa a escoger entre: a) recoger la voz del alumno sobre la presencia, participación y aprendizaje exitoso del centro escolar; b) elaborar Planes Educativos individualizados (PEI) a todos los alumnos de un aula de Educación Primaria.

El calendario se consensuará entre todos los grupos colaborativos.

CONCLUSIÓN

¡Sí podemos! Los niños que aprenden juntos aprenden a vivir juntos. Generar consecuencias de este trabajo de resolución del problema propuesto y señalar direcciones innovadoras de formación del profesorado inclusivo en las escuelas de Educación Primaria.

WEBQUEST 3. ¡NO HAY EXCUSAS! ¡CONTRA LA EXCLUSIÓN SOCIAL!

INTRODUCCIÓN

En esta siguiente tarea vamos a trabajar sobre conductas de exclusión entre iguales en el final de la etapa de Educación Primaria. Identificaremos a las víctimas, los agresores y los testigos que forman parte del mismo problema desde diferentes aspectos.

TAREA

Presentamos el siguiente problema: Es el testimonio de una madre de un niño de 10 años, lo podemos subtitular como: "Ese día Pablo salió destrozado del colegio".

> Tengo una hija de seis años y un hijo de diez que se llama Pablo, está en 5º de Primaria y es quien lo está pasando realmente mal. Todo empezó hace dos meses cuando detectamos que un día llegó a casa enfadado y sólo comentó que se habían burlado de él y le llamaban por un mote que no le hizo mucha gracia. No le dimos importancia porque pensamos que era algo habitual y que se pasaría. Pero un día en clase de gimnasia, todos los niños de la clase fueron a por él y le atacaron con pelotas de tenis, le arrancaron las gafas y se las pasaron de uno a otro riéndose y burlándose. Ese día Pablo salió destrozado del colegio.
>
> La madre decidió hablar con el profesor de educación Física y también con la tutora. Al parecer, la profesora habló con los niños de la clase; no sé qué les diría pero la reacción de los críos fue: ¿Cómo se ha enterado? Y la respuesta de uno de ellos fue: "Se lo habrá dicho Pablo". Ahora mi hijo es un chivato… Total que hablar con la profesora ha sido peor. Considero que a veces los profesores no están preparados para afrontar estas situaciones.

Recopilar información en la red y analizarla para hacer el trabajo siguiente: resolver el problema planteado sobre "Conductas de exclusión entre iguales en el final de la etapa de Educación Primaria. Víctimas, agresores y

testigos”.

Clarificar los conceptos de violencia, maltrato, agresión, exclusión social, pobreza y vulnerabilidad.

Llegar a resolver este problema con una propuesta de:

- Analizar la problemática de la exclusión social planteada aquí.
- Qué se entiende por “exclusión social” y cómo se relaciona con otros indicadores relacionados (pobreza, violencia, maltrato, agresión, pobreza, vulnerabilidad).
- Analizar los fenómenos que ocurren en el problema planteado y los protagonistas: víctimas, agresores y testigos.
- Analizar las posibles causas y consecuencias en el contexto escolar; etc.
- Comprobar vuestros conocimientos actuales con un test específico de exclusión social en España.
- Conocer los análisis e instrumentos europeos, nacionales y locales sobre la exclusión social.
- Planes de Acción europeos, nacionales y de las comunidades autónomas contra la exclusión social.
- Propuestas para avanzar desde un enfoque psicopedagógico en la resolución del problema.

PROCESO

Son los pasos que se sugieren para llevar a cabo la tarea, la cual se puede dividir en subtareas para el trabajo grupal. Seguir el orden secuencial de los siete pasos del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP):

1. Clarificar frases y conceptos poco claros en la descripción del problema.
2. Definir el problema; describir exactamente qué fenómenos hay que explicar y comprender.
3. Hacer en grupo colaborativo una lluvia de ideas: usar los conocimientos previos y el sentido común, intentando producir diferentes explicaciones posibles.
4. Elaborar las explicaciones propuestas: intentar construir una teoría de los procesos fundamentales de los fenómenos.
5. Formular temas de aprendizaje necesarios para un aprendizaje autorregulado de cada uno/a del grupo.
6. Intentar superar las lagunas encontradas de conocimiento a través del estudio personal.
7. Compartir los descubrimientos en el grupo e intentar integrar el conocimiento adquirido en una explicación apropiada de los fenómenos. Comprobar el nivel de un conocimiento amplio y superior en la resolución del problema. Evaluar el proceso de la adquisición del conocimiento.

RECURSOS

Aquí se brinda a los alumnos una serie de sitios web previamente seleccionados, de modo tal que se evite la pérdida de tiempo en la búsqueda sin rumbo:

→ **www.acosoescolar.com**

→ **www.acosomoral.org**

→ Proyecto intervención sobre bullyng en la escuela - **www.belt.es/expertos/home2_experto.asp?id=3373**

→ Película ”Mundo alas” - **www.mundoalas.com**

→ Ante Proyecto Ley Autoridad del profesor de la Comunidad de Madrid **www.madrid.org**

→ Informe TALIS (2009): Encuesta Internacional sobre Docencia y Aprendizaje - **www.ocde.org/centrodemexico/encuestainternacionalsobredocenciayaprendizajetalis.**

→ Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006 - **www.defensordelpueblo.es/en**

Documentación/Publicaciones/monográfico/contenido_1261583505460.html

→ **www.fundacionluisvives.org**

→ Proyecto ”No hay excusas” - **www.nohayexcusas.org** **www.ite.educacion.es/formacion/materiales/…/sabermas1_m6.pdf** → Campaña milenio contra pobreza - **www.noexcuse2015.org**

→ Desarrollo inclusivo - **www.includeeverybody.org**

→ Video ”Acoso en el colegio suizo” - www.youtube.com/watch?v=Yrj08PUVaws

→ Informe Inmigración y escuela - www.aulaintercultural.org/spip.php?article17

→ **www.educared.net**

→ **www.ite.educacion.es** Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado.

→ **www.retoricas.com** Severn Suzuki la niña de 12 años que en 1992 hizo callar al mundo en Naciones Unidas. Martin Lutero King “Tengo un sueño”. Obama “Yes, we can” en New Hampshire. Nelson Mandela, “Nuestro miedo más profundo”.

EVALUACIÓN

Se trata de hacer una descripción clara de qué y cómo se evaluará lo aprendido.

– Informe escrito.
– Examen práctico de casos reales.
– Mapas conceptuales.
– Evaluación del compañero.
– Autoevaluación.
– Evaluación del tutor.
– Presentación oral.
– Portafolio-grupal.

CONCLUSIÓN

Se trata de resumir la experiencia, facilitando la reflexión y la puesta en común sobre el proceso.

---

* El “Factor G” es un factor general de inteligencia lógica no verbal. Es un constructo desarrollado en investigaciones de psicometría y habilidades cognitivas. Fue propuesto originalmente por el psicólogo inglés Charles Spearman a comienzos del siglo XX. Este autor observó la influencia de una habilidad general mental que podía conceptualizarse bajo el concepto de un único factor intelectual general que denominó “Factor G”.

* La expresión voz del alumno constituye una línea de trabajo actual en las escuelas inclusivas consistente en abrir un mayor espacio a las opiniones y la participación del alumnado sobre su propio proceso de aprendizaje. Para más información, consultar los trabajos de Rudduck y Flutter (2007) y también el apartado de “investigación sobre la voz del alumno”, desarrollado en este libro. Aquí hemos considerado también otras voces importantes en la educación: la voz de las familias y la voz de los profesores.

* Se ha seguido el marco orientador con las principales partes para la creación de *WebQuest,* de la web **www.aula21.net**. Los contenidos y títulos de estas tres *WebQuest* son originales de las autoras y se publica por primera vez en este libro.

Estas *WebQuest* se aplicaron previamente en el primer curso del título de Grado de Maestro de Educación Primaria en la asignatura de “Procesos de enseñanza y aprendizaje” durante el curso académico 2009-2010 en la Facultad de Educación de Toledo-UCLM (España).

Bibliografía

Agewll, M., Sala, G. y Torrent, J. (2009). Participación de todo el alumnado, éxito y mejora de la escuela. Análisis de las barreras más relevantes y cómo superarlas. En Climent, G. (Coord.). *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*. Barcelona: ICE-Horsori.

Aguado, T. y otros (2002). *Guía INTER. Una guía práctica para aplicar la Educación Intercultural en la escuela*. Galardonada con el Premio Evens 2005 de Educación Intercultural.

Aguerrondo, I. (2008). Revisar el modelo: un desafío para lograr la inclusión, *Perspectivas*, 1. Ginebra: BIE.

Ainscow, M. (2000). The next step for special education: Supporting the development of inclusive practices. *British Journal of Special Education.* 27(2), 76-80.

Ainscow, M. (2004, 2008: 2.ª ed.). *Desarrollo de escuelas inclusivas: ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.

Ainscow, M. (2010). Tendiéndoles la mano a todos los estudiantes: Algunos retos y oportunidades.

Ainscow, M. y Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos?, *Perspectivas,* 1. Madrid.

Ainscow, M. y Miles, S. (2009). Desarrollando sistemas de educación inclusiva, ¿Cómo podemos hacer progresar las políticas de educación? En Climent, G. (Coord.). *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*. Barcelona: ICE-Horsori.

Ainscow, M. y West, M. (2008). *Mejorar las escuelas urbanas. Liderazgo y colaboración.* Madrid: Narcea.

Alegre de la Rosa, O. M. (2006). *Organización escolar y diversidad.* Málaga: Aljibe.

Alemañy, C. (2009). Integración e inclusión: dos caminos diferenciados en el entorno educativo. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 2. En **www.eumed.net/rev/ced/02/cam5.htm** (consultado en enero de 2013).

Aranda, R. (2007). *Bases Psicopedagógicas de educación especial*. Proyecto Docente.

Inédito.

Aranda, R. (Coord.) (2008). *Educación Especial. Areas curriculares para alumnos con necesidades educativas especiales*. Madrid: Pearson.

Armstrong, Th. (2006). *Inteligencias múltiples en el aula. Guía práctica para educadores*. Barcelona: Paidós.

Arnáiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.

Arnáiz, P. (2009). Análisis de las medidas de atención a la diversidad en la Enseñanza Secundaria Obligatoria, *Revista de Educación*, 349.

Barkley, E., Cross, K. P. y Howell, C. (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo*. Madrid: Morata.

Barton, L. (1999). Society and Multiculturalism. Ponencia. Congreso Reto Social para el próximo milenio: Educación en la Diversidad. Madrid: AEDES.

Barton, L. (2004: 2.ª ed.). *Discapacidad y Sociedad*. Madrid: Morata.

Barton, L. (2009). Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de la inclusividad. *Revista de Educación*, 349.

Benito, M. (2009). Educar en comunidad: Tendencias educativas en el nuevo entorno digital. En Actas del IV Congreso Internacional de Educared, *Educar en comunidad,* Madrid: Fundación Telefónica.

Betto, F. (2003: 2.ª ed.). No sabemos dónde colgar nuestros sueños. En AAVV: *Porto Alegre (Foro Social Mundial 2002). Una asamblea de la humanidad*. Barcelona: Icaria.

Blanco, A. (Coord.) (2010: 2.ª ed.). *Desarrollo y evaluación de competencias en Educación Superior.* Madrid: Narcea.

Blanco, A. y Alba, E. (2009). La participación de los estudiantes y el trabajo en equipo. En Blanco, A. (Coord.). *Desarrollo y evaluación de competencias en Educación Superior*. Madrid: Narcea.

Bloom, B. (1956). *Taxonomy of Educational Objetives*. New York: David McKay Co Inc. Bonal, X., Rambla, X., Calderon, E. y Pross, N. (2006). *La descentralización educativa en España.* Barcelona: Fundació Carles Pi i Sunyer.

Bonals, J. y Sánchez-Cano, M. (2007). *Manual de Asesoramiento Psicopedagógico*. Barcelona: Graó.

Booth, T. (2000). Inclusion and exclusion policy in England: who controls the agenda? En Amstrong, F., Amstrong, D. y Barton, L. *Inclusive Education. Policy, contexts and comparative perspectives*. London: David Fulton Publishers.

Booth, T. (2009). El uso del Index for Inclusión en Inglaterra. En Climent, G. (Coord.).

La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado. Barcelona: ICE-Horsori.

Booth, T. y Aisncow, M. (1998). *From them to us*. London: Routledge.

Boyano, M. y otros (2004). Aulas *de enlace: Orientaciones metodológicas y para la evaluación.* Madrid: Consejería de Educación. Comunidad de Madrid.

Caixa Catalunya (2009). *Informe de la Inclusión Social, 2009*. Barcelona: Caixa.

Calero, J. (Coord.) (2008). *Sociedad desigual ¿educación desigual? Sobre las desigualdades en el sistema educativo español*. Madrid: Secretaria General Técnica del Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.

Cardona, M. C. (2008). *Diversidad y educación inclusiva. Enfoques metodológicos y estrategias para una enseñanza colaborativa*. Madrid: Pearson.

CAST (2008). *Guía para el diseño universal del aprendizaje*. Versión 1.0.

Climent, G. (2009). *La educación inclusiva: de la exclusión a la plena participación del alumnado*. Barcelona: Horsori.

Collicot, J. (2000). Posar en pràctica l'ensenyament multinivel: estratègies per als mestres. *Suports*, 4.

Comenius Project (2006). Genève: UNESCO.

Corbett, J. (1996). *The language of special Needs.* London: Falmer.

Defensor del Pueblo (2003). *Escolarización del alumnado de origen inmigrante en España: análisis descriptivo y estudio empírico.* Madrid: Centro de Documentación.

Defensor del Pueblo (2007). *Informe sobre Violencia Escolar: el maltrato entre iguales en la Educación secundaria Obligatoria*. Madrid: Centro de Documentación.

Defensor del Pueblo (2009). *Informe Centros de protección de menores con trastornos de conducta y en situación de dificultad social*. Madrid: Centro de Documentación.

Deutsch, D. (2007: 4.ª ed.). *Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial. Enseñando en una época de oportunidades*. Madrid: Pearson-Prentice-Hall.

Echeita, G. (2007: 2.ª ed.). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones.* Madrid: Narcea.

Echeita, G. (2008). Inclusion y exclusión educativa. *REICE Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 6, nº 2.

Echeita, G. (2009). Los procesos de inclusión educativa desde la Declaración de Salamanca. Un balance entre doloroso y esperanzado. En Climent, G. (Coord.). *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación del alumnado*. Barcelona: ICE-Horsori.

Echeita, G. y Duk, C. (2008). Inclusión Educativa. *REICE-Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2.

Echeita, G. y Sandoval, M. (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de Educación*, 327.

Echeita, G., Simon, C., Verdugo, M. A., Sandoval, M., López, M., Calvo, I. y González-Gil, F. (2009). Paradojas y dilemas de la inclusión educativa en España. *Revista de Educación*, 349.

Escribano, A. (1992). En una sociedad pluralista, una educación intercultural. *Cuaderno de Ensayos,* nº 7. Madrid: Fundación Santa María.

Escribano, A. (2008a: 2.ª ed.). *Aprender a enseñar. Fundamentos de Didáctica General.* Cuenca: UCLM.

Escribano, A. (2008b). *Aprendizaje lingüístico y matemático de educación secundaria.* Cuenca: UCLM.

Escribano, A. y Valle, A. (2008) (Coords.). *El Aprendizaje Basado en Problemas. Una propuesta metodológica en educación superior.* Madrid: Narcea.

Fernández Enguita, M. (1998: 3.ª ed.). *La escuela a examen.* Madrid: Pirámide.

Fernández Cabrera, M. y otros (2009). *La inclusión del alumnado con Discapacidad Motriz en el área de la Educación Física: exclusión, integración e inclusión*. Seminario de inclusión en Educación Física. Publicaciones del CEP de La Laguna.

Fernández Viader, M. P. (2004). Comunicación preverbal y sordera. En Fernández Viader, M. P. y Pertusa, E. *El valor de la Mirada: sordera y educación*. Servicio de publicaciones de la Universidad de Barcelona.

FIAPAS (2010). Por una educación inclusiva real y efectiva, *Revista FIAPAS*, 135, 23. Flecha, A., García, R., Gómez, A. y Latorre, A. (2009). Participación en escuelas de éxito: una investigación comunicativa del proyecto Includ-ed, *Cultura y Educación*, 2.

Fonseca, V. (2002). Tendencias futuras de educación inclusiva. *Quinesia,* 31.

Font, J. (2009). La colaboración de los centros de educación especial a la inclusión. En Climent, G. (Coord.). *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación del alumnado*. Barcelona: ICE-Horsori.

Freire, S. y César, M. (2003). Inclusive ideals/inclusive practices: how far is dream from reality?, *European Journal of Special Needs Education,* 18, 341-354.

Galino, A. y Escribano, A. (1997). *La educación intercultural en el diseño y desarrollo del currículum*. Madrid: Narcea.

Gallego, C. (2001). *Los Grupos de Apoyo entre Profesores. Proceso de creación y desarrollo*. Tesis Doctoral. Universidad de Sevilla. Inédito.

Gallego, D. (2009). Profesión y docencia: El nuevo perfil de la profesión docente. Informe 2007. En Actas del IV Congreso Internacional de Educared, *Educar en comunidad,* Madrid: Fundación Telefónica.

Gayol, N. (2006). *Un espacio para la ternura*. Madrid: BTC.

González, J.M. y Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final. Fase UNO*. Bilbao: Publicaciones Universidad de Deusto.

Gil, I. (2009). Inclusión y exclusión social. En Murga, M.ª A. (Ed.). *Escenarios de innovación e investigación educativa*. Madrid: Universitas.

Giné, C. (2009). Aportaciones al concepto de inclusión. La posición de los organismos internacionales. En Climent, G. (Coord.). *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*. Barcelona: ICE-Horsori.

Grossman, D. (2008). Democracia, educación para la ciudadanía e inclusión: un enfoque multidimensional, *Perspectivas*, 1.

Halinen, I. y Järvinen, R. (2008). En pos de la inclusión educativa: El caso de Finlandia. *Perspectivas*, 1.

Heward, J. (2005: 3.ª ed.). *Niños Excepcionales. Una introducción a la educación especial* Madrid: Prentice-Hall.

Jiménez Trens, M.ª A. (2007). Propuestas curriculares para responder a la diversidad del alumnado de Primaria desde contextos inclusivos. *Contextos Educativos*, 10.

Laín Entralgo, P. (1990: 3.ª ed.). *Sobre la amistad*. Madrid: Espasa-Calpe.

Laín Entralgo, P. (2001: 3.ª ed.). *La espera y la esperanza*. Madrid: Espasa-Calpe.

Ley integración social minusválidos (Ley 13/1982) del 7 abril. BOE.

Lorenzo Quiles, O. (Coord.) (2004). Atención a la diversidad cultural en educación primaria: Programa de intervención en el desarrollo del lenguaje y la socialización a través de actividades didáctico-musicales. En MEC-CIDE, *Premios Nacionales de Investigación Educativa*, Nº 170. Colección Investigación. Madrid: MEC.

Marcelo, J. y Fernández, J. (2009). *El lenguaje de Signos.* Madrid: La Muralla.

Mareño, M., Masuero, F. y Beltramone, D. (2007). *Proyecto Inclusión Educativa de Personas en situación de Discapacidad*. Argentina-Córdoba: Universidad de Córdoba.

Mareño, M. y Katz, S. (2011). *Discapacidad y Derechos Humanos. Estado actual de las políticas de Educación Superior en las Universidades Nacionales*. Córdoba-Argentina: Universidad Nacional de Córdoba.

Maritain, J. (2002: 2.ª ed.). *Humanismo integral*. Madrid: Palabra.

Mata, S. (Coord.) (2005). *Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial*. Málaga:

Aljibe. Matsuura, K. (2008). Prefacio, *Perspectivas*, 1, 1-3. Monográfico sobre inclusión educativa. Miñambres, A. y Monclús, G. (Coords.) (2000). *La atención a las necesidades educativas especiales: De la Educación Infantil a la Universidad*. Lérida: Ediciones de la Universidad de Lérida.

Miquel, E. (2009). El uso del "Index for Inclusión" para cambiar las practicas educativas en los centros de Cataluña. En Climent, G. (Coord.). *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*. Barcelona: ICE-Horsori.

Montón, M. J. (2002). La educación del alumnado inmigrante. Un reto social y educativo, *Anuario de Psicología*, 4, 499-519.

Moust, J. H., Van Berkel, H. J y Schmidt, H. G. (2005). Signos de erosión: Reflexiones sobre las tres décadas del Aprendizaje Basado en Problemas en la Universidad de Maastricht. *Higher Education*, 50, 665-683.

Morin, E. (2001). *Introducción al pensamiento complejo*. Madrid: Gedisa.

Mounier, F. (1998). *Obras Completas. Vol III. El personalismo*. Salamanca: Sígueme. Murga, M.ª A. (2009). *Escenarios de innovación e investigación educativa*. Madrid: Universitas.

OCDE (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. Suiza: OCDE.

OCDE (2009). *Informe PISA*. Suiza: OCDE.

OCDE (2010). *Informe PISA*. Suiza: OCDE.

Papalia, D. E. (2005: 9.ª ed.). *Desarrollo Humano*. México: McGraw-Hill.

Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva, *Revista de Educación*, 327, 11-29.

Parrilla, A. y Supinos, T. (2004). *La construcción del proceso de exclusión social en las mujeres, origen, formas, consecuencias e implicaciones formativas.* Madrid: Instituto de la Mujer.

Parrilla, A. (2009). ¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva? Reflexiones desde una investigación biográfica-narrativa. *Revista de Educación*, 349, 101-118.

Pérez Serrano, G. (1998). *Elaboración de proyectos sociales.* Madrid: Narcea.

Perrenaud (2004). *10 nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.

Piaget, J. (1981: 5.ª ed.). *La representación del mundo en el niño*. Madrid: Morata.

Pujolás, P. (2009). La calidad en los equipos de aprendizaje cooperativo. Algunas consideraciones para el cálculo del grado de cooperatividad. *Revista de Educación*, 349, 225-242.

Robert, P. (2009). *La educación en Finlandia. Los secretos de un éxito asombroso.*

“Cada alumno es importante”. Paris: UNESCO.

Rubio, R. y Escolan, R. (2010). Estudio comparativo del aprovechamiento de los sistemas de inducción magnética en recintos escénicos. *Revista Fiapas*,135, Separata.

Rudduck, J. y Flutter, J. (2007). *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado*. Madrid: Morata.

Salvador Mata, F. (2005). *Bases Psicopedagógicas de la educación especial*. Madrid: Aljibe.

Sanchez Hípola, M. P. (2000). Estrategias de innovación ante los desafíos de la educación del sujeto sordo: competencia comunicativa *versus* competencia lingüística. En Miñambres, A. y Monclús, G. (Coords.). *La atención a las necesidades educativas especiales: De la Educación Infantil a la Universidad*. Lérida: Ediciones de la Universidad de Lérida, 307-322.

Sandoval, M. (2009). Concepciones de los estudiantes de magisterio sobre la inclusión educativa. *Aula Abierta*, 1, 79-88.

Schalock, R. L. y Verdugo, M. A. (2003). *El concepto de calidad de vida en los servicios a las personas. Un manual para los profesionales en servicios humanos*. Madrid: Alianza.

Scherer, M. (2006). Descubrir las fortalezas. *Educational Leadership,* 1, 7-7.

Stainback, S. y Stainback, W. (2011: 5.ª ed.). *Aulas inclusivas.* Madrid: Narcea.

Stein, E. (1998). *La estructura de la persona humana*. Madrid: BAC.

Susinos, T. (2009). Escuchar para compartir. Reconociendo la autoridad del alumno en el proyecto de una escuela inclusiva. *Revista de Educación*, 349, 119-136.

Thomas, G. y Loxley, A. (2007). *Reconstrucción de la educación especial y construcción de la inclusiva*. Madrid: La Muralla.

Tomasevski, K. (2006). Dulces palabras, amargos hechos: el panorama global de la educación. Ponencia presentada en el *X Congreso de Educación Comparada*. San Sebastián. España.

Tomlinson, C. (2006: 2.ª ed.). *El aula diversificada. Dar respuesta a las necesidades de todos los estudiantes*. Barcelona: Octaedro.

Torres, A. (2008). Katarina Tomasévski (1953-2006). *Perspectivas,* 1, 181-195.

Tuning Project (2009). *Reference Points for the Design and Delivery of Degree programmes in Education*. En **www.unideusto.org/tuning/** (consultado en enero de 2013).

Turnbull, A. y otros (2009). Cooperación entre familias y profesionales como fuerza catalizadora para una óptima inclusión: enfoque de los Estados Unidos de América.

Revista de Educación, 349, 69-99.

Unamuno, M. (2000). *Obras Completas*. Vol II. *Amor y pedagogía*. Madrid: Espasa-Calpe. UNESCO (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos*. Paris: UNESCO. UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, acceso y calidad*. Salamanca: UNESCO.

UNESCO (2001). *Temario abierto sobre educación inclusiva*. Paris. UNESCO.

UNESCO (2007). *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo. Bases sólidas: Atención y educación de la Primera Infancia*. París: UNESCO.

UNESCO (2008). *Educación para Todos en 2015 ¿Alcanzaremos la meta?* París: UNESCO.

Verdugo, M. A. (2003). *De la segregación a la inclusión escolar*. Conferencia. Avilés, 23 de octubre.

Verdugo, M. A. (2006). *Cómo mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad*. Salamanca: Amarú.

Verdugo, M. A. (2009). El cambio educativo desde una perspectiva de calidad de vida, *Revista de Educación*, 349, 23-44.

Verdugo, M. A. y Parrilla, A. (2009). Aportaciones actuales a la inclusión educativa. *Revista de Educación*, 349, 15-22.

Wehmeyer, M. (2009). Autodeterminación y la Tercera generación de prácticas de inclusión, *Revista de Educación*, 349, 45-68.

Zimmerman, B. (2008). Prefacio, en Escribano, A. y Valle, A. *El aprendizaje Basado en Problemas en la Educación Superior.* Madrid: Narcea.

Webgrafía*

www.eduteca.com **www.iqea.com**. Web de IQEA de Ainscow y colaboradores.

www.inclusion-europe.org

www.community-living.info

www.2010contralapobreza.msps.es

www.maestrosdelweb.com

www.wikipedia.org

www.ciberprensa.com

www.rigth-to-education.org. Inspirada por Katarina Tomasevski (2006) fundadora del proyecto “Derecho a la Educación”.

www.rinace.net. Web de la Revista iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE).

www.investigacioncualitativa.cl

www.ascd.org. Asociación para la supervisión y desarrollo del currículum en EEUU. **www.nprinc.com**. *National Professional Resources*. EEUU. **http://crede.berkeley.edu/research/crede/index.html**

www.csie.org.uk. Centro de Estudios para la Inclusión Educativa (CSIE). Bristol. **http://www2.ed.gov/about/offices/list/osers/osep/index.html?src=mr**. Oficina del Gobierno de EEUU de Educación Especial. Sitio de recursos y servicios.

www.ccsso.org. *The Council of Chief State School Officers*.

www.inclusion.com. Asociación "Inclusión Internacional" fundada en 1960.

www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf. ONU (2006). Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad.

www.cermi.es. Asociación de usuarios con discapacidad.

www.comunidadesdeaprendizaje.net

www.educared.org/global/educared

www.edaverneda.org/edaverneda **www.neskes.net/confapea/quees.htm**. Educación democrática de personas adultas.

www.eduso.net. IV Congreso Estatal del Educador Social. Procesos de exclusión social: redes de participación en personas con discapacidad.

www.unesdoc.unesco.org/images/0011/001117/111772so.pdf. Rehabilitación basada en la Comunidad.

http://psicopedagogias.blogspot.com.es/2009/08/integracion-e-inclusion-en-las-escuelas.html. Integración e inclusión en las escuelas de Alemania.

www.ite.educacion.es/formacion/materiales/…/sabermas1_m6.pdf. No hay excusas. Lecciones de 20 escuelas de escasos recursos y alto rendimiento. (**www.noexcuses.org**).

www.byd.com.ar/cast00dec2.htm. El futuro: un diseño universal de aprendizaje.

http://www.defensordelpueblo.es/en/Documentacion/Publicaciones/monografico/cor Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria. 1999-2006 (2007).

www.ine.es/prensa/np573.pdf. Encuesta de Condiciones de Vida (ECV) de 2008.

www.altascapacidades.org. Asociación de Altas Capacidades de Galicia. Está referida exclusivamente a los niños y niñas de altas capacidades y ofrece orientaciones para su

educación a profesores y padres.

www.ocde.org.

http://www.fundacionluisvives.org/servicios/publicaciones/detalle/23966.html.Ponier en práctica la Estrategia Europea de Inclusión Social. Clarifica los conceptos de violencia, maltrato, agresión, exclusión social, pobreza y vulnerabilidad.

www.madrid.org. Web de la Comunidad de Madrid.

www.retoricas.com. Incluye varios testimonios y autores como Severn Suzuki la niña de 12 años que en 1992 hizo callar al mundo en Naciones Unidas. Martin Lutero King "Tengo un sueño". Obama "Yes, we can" en New Hampshire. Nelson Mandela, "Nuestro miedo más profundo".

http://www.youtube.com/watch?v=uer3kaFvhxg. Vídeo: "Soy igual que tú".

www.practicasinclusion.org. Web de La Cruz Roja Española. Enfoque social.

www.fundacionluisvives.org. Fundación que trabaja para apoyar y fortalecer al tercer Sector Social.

www.solidaridaddigital.com. Periódico digital de la Fundación Once.

www.trastornohiperactividad.com.

www.aspace.org. Confederación española de Federaciones y Asociaciones de Atención a las personas con parálisis y afines. Trabaja por la igualdad de oportunidades.

www.aest.es/www.asociacion-aest.org. Asociación Española para Superdotados y con Talento.

www.cocemfe.es. ONG. Confederación Española de Personas con Discapacidad Física y Orgánica.

www.cominet.org. ONG. Red de Comunicación e Información de recursos para personas con discapacidad.

www.capacitados.org. ONCE. Fondo Social Europeo. Iniciativa del Programa por Talento en el que tres prestigiosos directivos se convierten por un día en discapacitados.

www.fiapas.es. Confederación Española de Familias de Personas Sordas.

www.discapnet.es. Fomento de la integración sociolaboral dirigido a organizaciones, profesionales y personas con discapacidad y familiares. Cofinanciado por la Fundación Once y *Technosite*.

www.famma.org. ONG. Federación de Asociaciones de Personas con Discapacidad Física y Orgánica de la Comunidad de Madrid.

www.fundaciononce.es. ONG. Cooperación e Integración Social de Personas con

Discapacidad. Nace en 1988 como instrumento de cooperación y solidaridad de las personas ciegas.

www.fsc-inserta.es. ONG. Empresa de recursos humanos de la Fundación Once especializada en la inserción laboral de las personas con discapacidad.

www.feafes.com. ONG. Confederación Española de Agrupaciones de Familiares y Personas con Enfermedad Mental (FEAFES).

www.futuex.com. ONG. Fundación para la Promoción y Apoyo a las personas con Discapacidad.

www.predif.org. ONG. Plataforma Representativa Estatal de Discapacitados Físicos. **www.endpoverty2015.org** http://www.iddcconsortium.net/*International Disability and Development Consortium* (IDDC). Consorcio mundial de 20 organizaciones no gubernamentales en el apoyo a la discapacidad y el trabajo de desarrollo en más de 100 países de todo el mundo.

www.includeeverybody.org

www.obrasocial.caixacatalunya.es. Publicaciones del Observatorio de Informes anuales sobre Inclusión Social.

www.mahs.org. *Manual Arts Senior High.* Escuela preparatoria de Artes Manuales de Los Ángeles (California).

www.umcard.org/files/es guia_educadores.pdf. Guía sobre Autismo muy completa.

www.otraescuelaesposible.es/pdf/secretos_finlandia.pdf. La educación en Finlandia: los secretos de un éxito asombroso."Cada alumno es importante".

www.drromeu.net. Web del Doctor Romeu y asociadas. Gabinete médico y psicológico.

www.allkindsofminds.org

---

* Páginas web consultadas en enero de 2013.

Colección

EDUCACIÓN HOY ESTUDIOS

Títulos publicados:

AEBLI, H.: *12 formas básicas de enseñar. Una didáctica basada en la psicología.*

– *Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo.*

AINSCOW, M.: *Necesidades especiales en el aula. Guía para la formación del profesorado.*

– *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares.*

AINSCOW, M., HOPKINS, D., SOUTHWORTH, G. y WEST, M. *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes.*

AINSCOW, M., BERESFORD, J., HARRIS, A., HOPKINS, D. y WEST, M.: *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula. Manual para la formación del profesorado.*

AINSCOW, M. y WEST, M. (coord.): *Mejorar las escuelas urbanas. Liderazgo y colaboración.* ALSINA, À. y PLANAS, N.: *Matemática Inclusiva. Propuestas para una educación matemática accesible.*

ARIZA, C., CESARI, M.ª D. y GABRIEL Y GALÁN, M.: *Programa integrado de Pedagogía Sexual en la escuela.*

ASSMANN, H.: *Placer y ternura en la Educación. Hacia una sociedad aprendiente.* Prólogo de Leonardo Boff.

BARBOSA, E. F. Y MOURA, D. G.: *Proyectos Educativos y Sociales. Planificación, gestión, seguimiento y evaluación.*

BARTOLOMÉ, M. (coord.): *Identidad y Ciudadanía. Un reto a la educación intercultural.* BAUDRIT, A.: *Interacción entre alumnos. Cuando la ayuda mutua enriquece el conocimiento.* BAZARRA, L., CASANOVA, O., G.ª UGARTE, J.: *Profesores, alumnos, familias. 7 pasos para un nuevo modelo de escuela.*

BERGE, Y.: *Danza la vida. El movimiento natural, una autoeducación holística.* BERNABEU, N. y GOLDSTEIN, A.: *Creatividad y aprendizaje. El juego como herramienta pedagógica.*

BERNAD, J. A.: *Modelo cognitivo de evaluación escolar.*

BERNARDO CARRASCO, J.: *Cómo personalizar la educación. Un reto de futuro.*

—y JAVALOYES SOTO, J. J.: *Motivar para educar. Ideas para educadores: docentes y familias.*

BISQUERRA, R.: *Orígenes y desarrollo de la Orientación Psicopedagógica.*

BLANCHARD, M.: *Transformando la sociedad desde las aulas. Metodología de Aprendizaje por Proyectos para la innovación educativa en El Salvador.*

BOUD, D., COHEN, R. y WALKER, D.: *El aprendizaje a partir de la experiencia. Interpretar lo vital y cotidiano como fuente de conocimiento.*

BOZA, A. y otros: *Educación, investigación y desarrollo social.*

BRUNER, J. S.: *El proceso mental en el aprendizaje.*

CERRO, S. Mª: *Grafología pedagógica. Aplicada a la orientacion vocacional.*

CROZIER, W. R.: *Diferencias individuales en el aprendizaje. Personalidad y rendimiento escolar.*

DAY, Ch.: *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado.*

DAY, Ch. y GU, Q.: *Profesores: vidas nuevas, verdades antiguas. Una in~uencia decisiva en la vida de los alumnos.*

DURAN, D.: *Aprenseñar. Evidencias e implicaciones educativas de aprender enseñando.*

ECHEITA, G.: *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones.*

ESCARBAJAL FRUTOS, A.: *Comunidades interculturales y democráticas. Un trabajo colaborativo para una sociedad inclusiva.*

ESCRIBANO, A. y MARTÍNEZ, A.: *Inclusión educativa y profesorado inclusivo. Aprender juntos para aprender a vivir juntos.*

FERMOSO, P.: *Manual de la economía de la educación.*

FOUREZ, G.: *La construcción del conocimiento cientí fico. Sociología y ética de la ciencia.*

– *Cómo se elabora el conocimiento. La epistemología desde un enfoque socioconstructivista.* FRANCESCATO D., TOMAI, M. y MEBANE, M. E.: *Psicología Comunitaria en la enseñanza y la orientación.*

GARCÍA SÁNCHEZ, J. N.: *Manual de di ficultades de aprendizaje: lenguaje, lecto-escritura, matemáticas.*

GERVILLA, A.: *Didáctica básica de la Educación Infantil. Conocer y comprender a los más pequeños.*

– *Familia y Educación familiar. Conceptos clave, situación actual y valores.*

GERVILLA, E.: *Educación familiar. Nuevas relaciones humanas y humanizadoras.*

GÓMEZ-CHACÓN, I.: *Matemática emocional. Los afectos en el aprendizaje matemático.*

GUPTA, R. M. y COXHEAD, P.: *Asesoramiento y apoyo psicopedagógico. Estrategias prácticas de intervención educativa.*

GUTIÉRREZ ZULOAGA, I.: *Introducción a la historia de la Logopedia.*

HANSEN, D. T.: *El profesor cosmopolita en un mundo global. Buscando el equilibrio entre la apertura a lo nuevo y la lealtad a lo conocido.*

HERNÁNDEZ, P.: *Diseñar y enseñar. Teoría y técnicas de la programación y del proyecto docente.* HERS, R., REIMER, J. y PAOLITTO, D.: *El crecimiento moral. De Piaget a Kohlberg.*

HOUGH, M.: *Técnicas de orientación psicológica.* HUSÉN, T.: *La escuela a debate. Problemas y futuro.* HUSÉN, T. y OPPER, S.: *Educación multicultural y multilingüe.*

JACOBS, H. H.: *Curriculum XXI. Lo esencial de la educación para un mundo en cambio.* JENSEN, E.: *Cerebro y aprendizaje. Competencias e implicaciones educativas.*

KEOGH, B. K.: *Temperamento y rendimiento escolar. Qué es, cómo influye, cómo se valora.* KLENOWSKI, V.: *Desarrollo de Portafolios para el aprendizaje y la evaluación.*

LONGÁS, J. y MOLLÁ, N.: *La escuela orientadora. La acción tutorial desde una perspectiva institucional.*

LLOPIS, C. (coord.): *Recursos para una educación global. ¿Es posible otro mundo?*

MARCELO, C. y VAILLANT, D.: *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* MARCO STIEFEL, B.: *Competencias básicas. Hacia un nuevo paradigma educativo.* MARDOMINGO, *M.ª J.: Psiquiatría para padres y educadores.*

MARTÍN, M.: *Semiología de la imagen y pedagogía.* McCLELLAND, D.: *Estudio de la motivación humana.*

MEMBIELA, P. (ed.): *Enseñanza de las Ciencias desde la perspectiva CTS. Formación para la ciudadanía.*

MONEREO, C. y POZO, J. I.: *La Identidad en Psicología de la Educación. Necesidad, utilidad y límites.*

PERPIÑÁN, S.: *La salud emocional en la infancia. Componentes y estrategias de actuación en la escuela.*

PÉREZ JUSTE, R., LÓPEZ RUPÉREZ, F., PERALTA, M. D. y MUNICIO, P.: *Hacia una educación de calidad. Gestión, instrumentos y evaluación.*

PÉREZ SERRANO, G.: *Pedagogía social-Educación social. Construcción científica e intervención práctica.*

PINAR, W. F.: *La teoría del Curriculum.* Estudio introductorio de José María Garduño. POEYDOMENGE, M. L.: *La educación según Rogers. Propuestas de la no directividad.*

POSTIC, M.: *La relación educativa. Factores institucionales, sociológicos y culturales.* POSTIC, M. y DE KETELE, J. M.: *Observar las situaciones educativas.*

– La relación educativa.

POVEDA, L.: *Ser o no ser. Reflexión antropológica para un programa de pedagogía teatral.*

– Texto dramático. La palabra en acción.

QUINTANA, J. Mª: P*edagogía familiar.*

RAY, W.: *Diferencias individuales en el aprendizaje. Personalidad y rendimiento escolar.* RODRÍGUEZ, A., GUTIÉRREZ, I. y MEDINA, A.: *Un enfoque interdisciplinar en la formación de los maestros.*

ROSALES, C.: *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza.*

RUIZ, J. M.ª: *Cómo hacer una evaluación de centros educativos.*

SÁINZ, C. y ARGOS, J.: *Educación Infantil. Contenidos, procesos y experiencias.* SCHWARTZ, B.: *Hacia otra escuela.*

SOUSA, D. A. (Ed.): *Neurociencia educativa. Mente, cerebro y educación.* Prólogo de José Antonio Marina.

STAINBACK, S. y W.: *Aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo.*

TARDIF, M.: *Los saberes del docente y su desarrollo profesional.*

TEJEDOR, F. J. y GARCÍA VALCÁRCEL, A. (eds.): *Perspectivas de las nuevas tecnologías en la educación.*

TENBRINK, T. D.: *Evaluación. Guía práctica para profesores.*

TITONE, R.: *Psicodidáctica.*

URÍA, M.ª E.: *Estrategias didáctico-organizativas para mejorar los centros educativos.*

VAILLANT, D. y MARCELO, C.: *El ABC y D de la Formación Docente.*

VÁZQUEZ-CANO, E. y SEVILLANO, M.L.: *Dispositivos digitales móviles en educación. El aprendizaje ubicuo.*

VILA, A. y CALLEJO, M.ª L.: *Matemáticas para aprender a pensar. El papel de las creencias en la*

resolución de problemas.

WHITAKER, P.: *contextos educativos.*

ZABALZA, M. A.: *Calidad en la Educación Infantil.*

– *Diseño y desarrollo curricular.*

– *Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarollo profesional.*

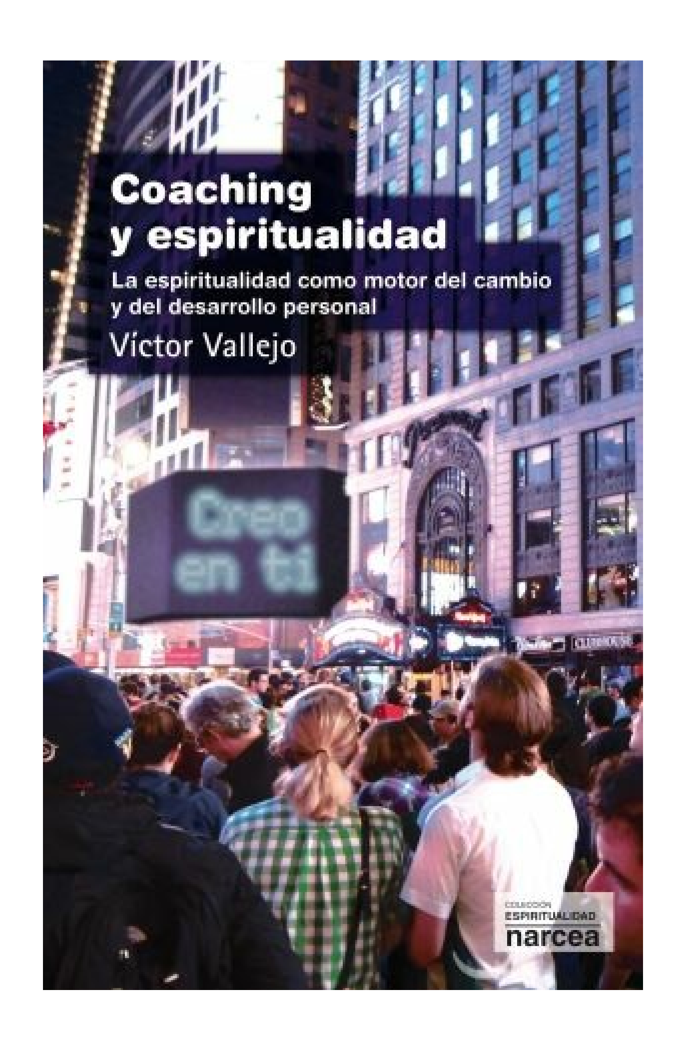
Alicia Escribano ha publicado en esta Narcea:

- *El Aprendizaje Basado en Problemas. Una propuesta metodológica en Educación Superior.*

Paseo Imperial 53-55. 28005 Madrid. España
www.narceaediciones.es

Cubierta: Aderal

ISBN papel: 978-84-277-1906-4
ISBN ePdf: 978-84-277-1932-3
ISBN ePub: 978-84-277-2250-7


Coaching
y espiritualidad
La espiritualidad como motor del cambio
y del desarrollo personal
Víctor Vallejo
Creo
en ti
COLECCIÓN
ESPIRITUALIDAD
narcea

Coaching y espiritualidad

Vallejo, Víctor
9788427721807
128 Páginas

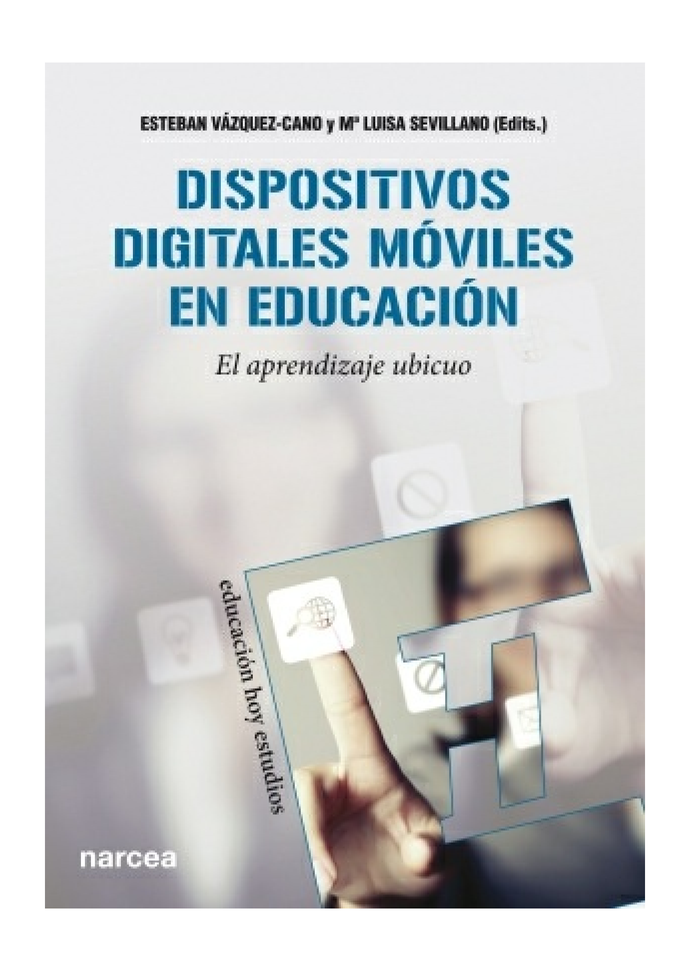
Cómpralo y empieza a leer

¿Cómo te encuentras? ¿Cómo te encuentras a ti mismo cuando andas perdido? ¿Qué tipos de encuentro has tenido a lo largo del día de hoy? ¿Cómo te encuentras ante un acontecimiento que te des-borda, que te hace salir más allá de tu piel? ¿Has sentido alguna vez la Inmensidad? ¿Cómo fue?

Estas son las preguntas poderosas a las que responde el autor en este libro, escrito con sencillez y profundidad, fácil de leer y muy motivador. Todas estas características son las propias de un coach que cuenta con una gran experiencia. El coaching espiritual nos ayuda a descubrir y mantener la mirada en nuestra vivencia espiritual de tal modo que se convierta en una experiencia significativa, cargada de sentido y poder transformador. El modelo de coaching que el autor nos presenta nos sitúa en un proceso de cambio y de mejora continua que nos abre al encuentro con nosotros mismos, con los demás y con lo Trascendente; tres tipos de encuentro que definen toda forma de espiritualidad.

Cuidar nuestra vida interna, nuestra relación con los que nos rodean y abrirnos a la Trascendencia resulta una inversión a largo plazo que mejorará nuestra calidad de vida, nuestra forma de afrontar el trabajo y desarrollará al máximo nuestro potencial. Por estas razones, Coaching y espiritualidad se presenta como un libro útil para aquellos que quieren mejorar su vida en cualquier situación en la que se encuentren con la seguridad de que en sus páginas encontrarán recursos para entrar en su interior y sacar de él lo mejor que tienen.

Cómpralo y empieza a leer


ESTEBAN VÁZQUEZ-CANO y Mª LUISA SEVILLANO (Edits.)
DISPOSITIVOS DIGITALES MÓVILES EN EDUCACIÓN
El aprendizaje ubicuo
educación hoy estudios
narcea

Dispositivos digitales móviles en educación

Vázquez-Cano, Esteban
9788427721869
168 Páginas

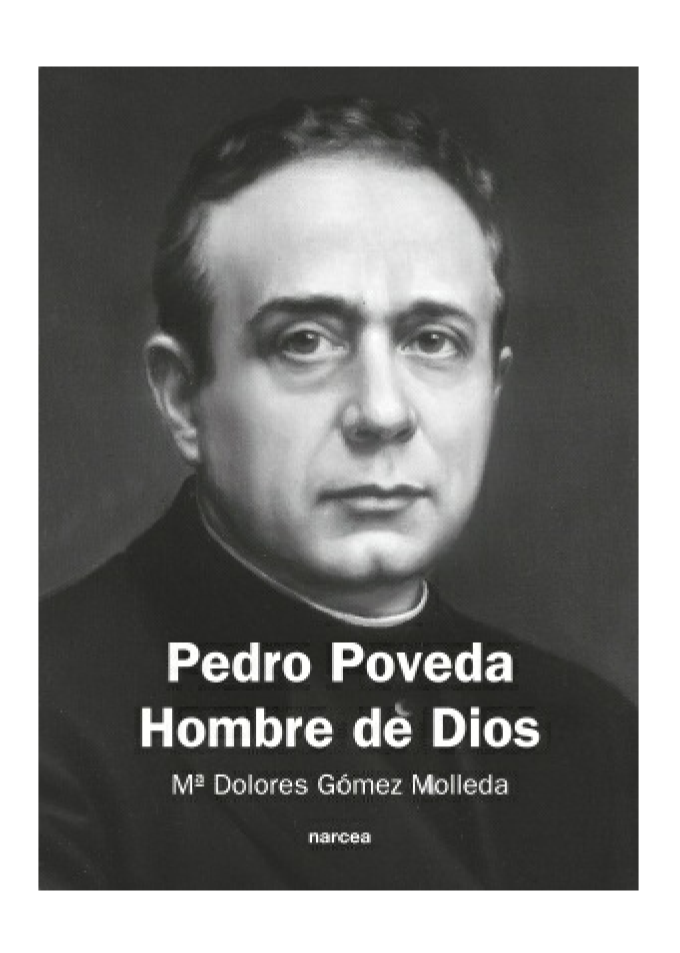
Cómpralo y empieza a leer

Esta obra introduce al lector en el campo del aprendizaje móvil y ubicuo con dispositivos digitales móviles. Para ello, recurre a especialistas que unen teoría y práctica.

El libro busca situar a sus lectores en la línea de convertirse en innovadores convencidos e ilustrados. Puede muy bien satisfacer las necesidades y expectativas de los docentes de disciplinas relacionadas con las nuevas tecnologías y también servir de referente para todos aquellos profesionales que ejercen como tales en otros niveles formativos bien curriculares u ocasionales.

Tiene como objetivos prioritarios contribuir al desarrollo profesional del profesorado, proporcionando modelos para su capacitación técnica y pedagógica, alentar a los centros de capacitación de docentes a que incorporen el aprendizaje móvil en sus programas y planes de estudio, y ofrecer a los educadores oportunidades para que integren sabia y eficazmente la tecnología en los procesos de enseñanza. También se dirige a: empresarios, gestores de educación, estudiantes de Grado, Máster y Doctorado que encontrarán en sus páginas ideas y modelos de acción de gran actualidad y utilidad.

Cómpralo y empieza a leer


Pedro Poveda
Hombre de Dios
Mª Dolores Gómez Molleda
narcea

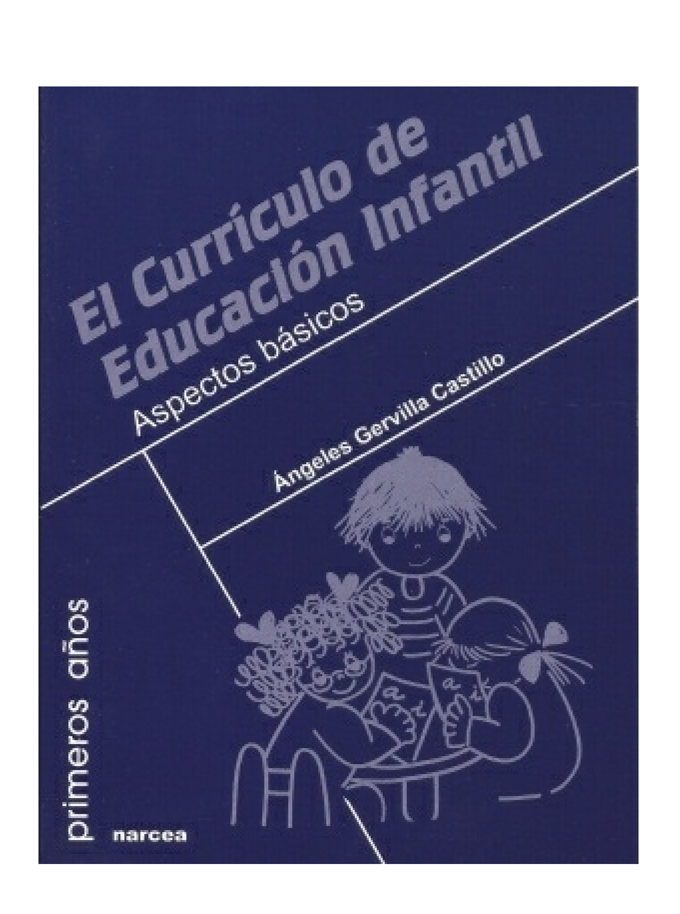
Pedro Poveda

Gómez Molleda, Mª Dolores
9788427722118
72 Páginas

Cómpralo y empieza a leer

La semblanza interior de un hombre profundamente unido a Dios, libre bajo la soberanía del espíritu y atento a las necesidades de sus contemporáneos. Pedro Poveda buscaba, sencillamente, una forma de vivir lo 'sacro' en lo desacralizado y profano, al modo de los primeros cristianos. Su figura y su obra constituyen una renovación y una pauta para la presencia evangelizadora de los creyentes en la sociedad actual.

Cómpralo y empieza a leer


El Currículo de
Educación Infantil
Aspectos básicos
Ángeles Gervilla Castillo
primeros años
narcea

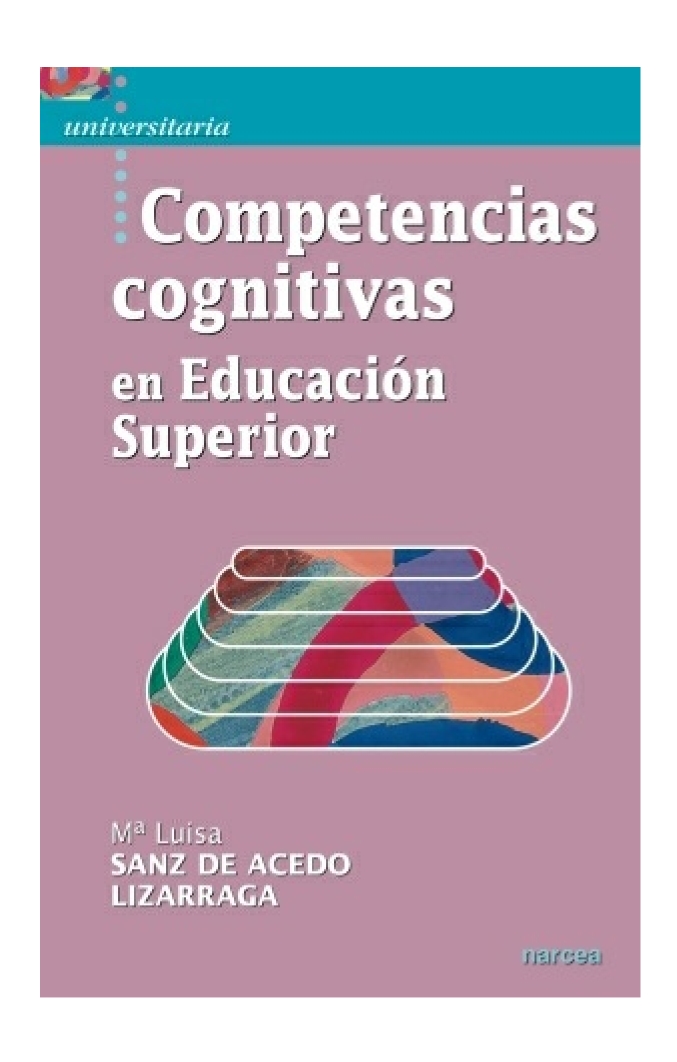
El currículo de Educación Infantil

Gervilla, Ángeles
9788427720916
128 Páginas

Cómpralo y empieza a leer

Un libro breve, sencillo y práctico en el que se ofrecen modelos, medios, recursos y orientaciones de evaluación, para elaborar y poner en práctica el currículo de la educación infantil. Concede especial importancia al papel de la familia en esta etapa educativa y orienta sobre las relaciones famililá-escuela. Dedica un capítulo final al Practicum en educación infantil. Un manual básico para la formación inicial de los maestros y maestras de los más pequeños.

Cómpralo y empieza a leer


universitaria
Competencias cognitivas
en Educación Superior
Mª Luisa
SANZ DE ACEDO
LIZARRAGA
narcea

Competencias cognitivas en Educación Superior

Sanz de Acedo Lizarraga, Mª Luisa
9788427721814
160 Páginas

Cómpralo y empieza a leer

Este libro es una contribución de la Psicología del Pensamiento al estudio de las competencias genéricas propuestas por la Unión Europea, dirigido a profesores y estudiantes universitarios con el fin de ofrecerles un conocimiento teórico y práctico sobre la enseñanza y el aprendizaje de esas competencias, sobre todo de las cognitivas, las más relevantes y complejas del ser humano. Las competencias cognitivas, preparan al estudiante para adaptarse mejor a los cambios que se producen en la sociedad del conocimiento, asimilar las nuevas tecnologías e incorporarse al mercado laboral: una preparación, en suma, para poder actuar de forma eficiente en todos los ámbitos de la vida. Se aprecia un consenso generalizado entre los científicos sobre la posibilidad de desarrollar en los jóvenes las competencias cognitivas, sociales, emocionales e instrumentales y sobre la necesidad de que esta propuesta se convierta, lo antes posible, en el objetivo prioritario del sistema educativo. La Universidad debe estimular en los futuros profesionales esas capacidades para que puedan percibir la relevancia de sus aprendizajes, asociarlos a sus vidas, pensar por sí mismos, cuestionar la información y la realidad social, justificar sus argumentos, tomar decisiones acertadas, solucionar problemas complejos y experimentar la alegría de la autorrealización. El libro propone definiciones operacionales, claras y sencillas, sobre cada una de las competencias, los pasos que sigue la mente cuando las activa, una representación gráfica de las mismas y ejemplos para ejercitarlas en tareas relacionadas con diferentes profesiones. Igualmente, presenta el método de instrucción denominado 'Pensar Activamente en Entornos Académicos' como uno de los más eficientes para el desarrollo de competencias y la adquisición de contenidos académicos.

Cómpralo y empieza a leer

Índice